تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم

(رؤى تربوية)



دكتور

الفرحاتى السيد محمود

المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى - القاهرة

جمهورية مصر العربية

دكتور

صباح قاسم الرفاعى

كلية التربية للبنات - جامعة الملك عبد العزيز

المملكة العربية السعودية



دار الجامعة الجديدة

تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم

(رؤى تربوية)

تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم

(رؤى تربوية)

دكتور
الفرحاتى السيد محمود
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. القاهرة
جمهورية مصر العربية

دكتورة
صباح قاسم الرفاعى
كلية التربية للبنات ، جامعة الملك عبدالعزيز
المملكة العربية السعودية

٢٠٠٩

الناشر
دار الجامعة الجديدة للنشر
٣٨ شارع سوتير – الأزاريطة – الإسكندرية ت ٤٨٦٨٠٩٩
E–mail.:darelgamaaelgadida@hotmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين الذي خلق الإنسان وهداه النجدين، والذي ندعوه دوما أن يلهمنا رشدنا، وأن يهدينا إلى سبيله القويم، وطريقه المستقيم، وأن يصلح لنا في ذرياتنا إلى يوم الدين. والصلاة والسلام على محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبة أجمعين .... وبعد

تعد الطفولة من نعم الخالق على الإنسانية، فمن أجلها يرحمنا الله . فالأطفال ملائكة في الأرض، وبهجة الحياة عند الوالدين، وزينة الدنيا . أمل كل زوجين، ومستقبل كل أبوين، وامتدادنا على مر الدهور والأحقاب؛ بهم يحفظ الله الإنسانية من الزوال . يأنس الأب والأم إليهم، وحتى تحقق الطفولة مآربها لابد وأن نكون لهم أرضاً ذليلة، وسماءً ظليلة، وأيدينا عليهم حانية، وصدورنا لمطالبهم رحيبة ،وأموالنا عليهم منفقة ولأجلهم موحدة،ولمستقبلهم مرصدة . وأقلامنا لهم كاتبة وإليهم ناقلة، وصحفنا عليهم مقروءة . وحتى تكون قلوبهم بنا متعلقة وأنظارهم إلينا ناظرة لابد وألا نغفل ما لهم من حق علينا في الرعاية والعناية والتربية والصحبة والملازمة والمتابعة والتقويم والتقييم، ودفعهم للأمام في الخير ،ومنعهم عن الشر، ووقايتهم من الأخطار المحدقة والأعمال الموبقة، وتنشئتهم على الحب والانتماء والتعاون .

والطفولة صانعة المستقبل إذا وفرنا لها كل ما يمكنها من تحمل المسؤولية والقيادة بنجاح ضمنا مستقبلاً مطمئناً لأفراده في تكوينهم، معافين في صحتهم النفسية، في ظل النظم القائمة في المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده ومن أهم المعايير التي يقاس بها تقدم أي مجتمع وتطوره، هو كيف وكم الاهتمام بدراسة الطفولة، لأنها في الواقع اهتماماً بمستقبل الأمة كلها، فإعداد الأطفال والاهتمام بهم يعد- في الواقع- اهتمام بالمجتمع ككل لأنهم شباب الغد، وعلى أكتافهم سيقع عبء بناء المجتمع وضمان حريته واستقلاله، وهم الصورة المستقبلية للمجتمع ومرآته، والعنصر الأساسي لتقدمه ورقيه.

ومـــن ثـــم فـــإن الـــواجب علينا عمله فى سعينا لرعاية الأطفال وتحصينهم ضد موترات ومنغصات الحياة، وكذا السياق المحيط بهم، أن نعرف كيف نستمتع بأطفالنا، وأن نتأكد بقدر ما نستطيع من محيطهم بأنه الـــسياق الـــذى يستطيعون فيه تأمل الحياة كما يرونها، لا يشوهها قيودنا وأوامرنا لهم، فنحن لم نعد نضع لهم القانون ونحاسبهم، بل نريد أن نقوم بـــدور الشخص الذى يرافقهم فى رحلة الحياة، كما أن الوقت قد حان لكى نعرض أمامهم تراث خبرتنا، وأن نأخذ منهم نظير ذلك جدة خيالهم السليم وصـــحتهم النفـــسية السوية، وإذكاء عملياتهم العقلية المعرفية، فهذه هى جـــودة العلاقة بين الطفل والراشد، تبادل الخبرة التى يقتبس فيها أحدهما بعض الإلهام من الأخر .

بـــيد أن درجة الاستمتاع التى نحصل عليه من أى شئ تتوقف أولاً علـــى مدى فهمنا لهذا الشئ، فقد نحب الموسيقى ولكن استمتاعنا بها يزيد زيـــادة كبـــرى إذا فهمنا شيئاً عن الفرقة الموسيقية،أو عن تشكيل اللحن الموسيقى الذى نسمعه، ولا شك أننا لا نستطيع التمتع بأطفالنا إلا إذا فهمنا شـــيئاً عنهم، وقد لا يكون علاج أو تعديل سلوكهم غير السوى أقل عسراً حـــين نفهم بواعثه، ولكنه يصبح أكثر معنى، ومن ثم معالجته، أو علاجه بروح أوفر هدوءاً، وربما بنتيجة أكثر توفيقاً، وسوف ندرك أن الدافع الى هـــذا السلوك ليس" الشر الخالص" أو " الشقاوة المحضة "وما إلى ذلك من التعبيـــرات التى لا تحمل أى معنى، والتى تكشف عن عجزنا عن فهم ما يحـــدث، ونـــستطيع علـــى الأرجح حل المشكلة لأننا عرفنا جيداً الدوافع الحقيقية التى وراءها .

ويـــؤكد الكـــتاب بقوة على أن أساس التحول العاطفى والاجتماعى لايكمن فى تغيير تفكيرك، ولكن يكمن فى التغيير المباشر لكيفية شعورك بنفـــسك وبالآخـــرين وبالعـــالم، وكيفية حدوث هذه العملية العاطفية ترد مناقـــشتها فـــى فصول هذا الكتاب، وأول خطوة فى هذه العملية وأهمها تتمـــثل فـــى إيجـــاد الأمـــن، وانطلاقـــاً من هذا الأساس يمكنك أن تبدأ

بالإجـراءات المناسـبة التى تضعك على الطريق نحو النضوج والإنجاز الأكبر – رحلة سعيدة مع قراءة هذا الكتاب .

والكـتاب الحالى هو الكتاب الأول من سلسلة علم النفس الإيجابى ،والـذى سـوف يقـدمها المؤلف الأول للمكتبة العربية، ويستعرض هذا الكـتاب رؤى تـربوية قائمة على فلسفات متباينة لتحصين الأطفال ضد العجز المتعلم على النحو التالى :

- إعادة البناء المعرفى وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- إعادة العزو السببى وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- التحكم المدرك وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- الدافعية للتعلم وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- التقويم التربوى وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- الاعتداد بالذات وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- الممارسات الوالدية وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .

ويعـد هذا الكتاب جهداً بشرياً متواضعاً، ومحاولة أولية يمكن أن تتـبعها محاولات أخرى، ولا يدعى الكتاب الكمال أو الاستيعاب الكامل، ولا يدعى أنه يقدم إجابة لكل مشكلة، إذ ليس لدراسة الأطفال نهاية، ذلك أن نمـو الشخصية الذى يبدأ بمولد الطفل لا يقف عند حد، ولا يمكن أن تكـون هناك إجابات صحيحة، لأن كل إجابة تتوقف على الطفل، وعلى الشخص الكبير الذى يتعهده فى ذلك الوقت. وعلى السياق التربوى ...... ونتمنى أن تكون محاولاتنا القادمة أكثر اتساعاً وعمقاً .

والله من وراء القصد، وهو يهدى السبيل

د . الفرحاتى السيد محمود

د . صباح قاسم الرفاعى

القاهرة فى ٢/١١/٢٠٠٨ م

الفصل الأول

العجز المتعلم

" البدايات والتأصيل النظرى "

مقدمة

منذ أربعين سنة خلت حدثت تغيرات كبيرة في كيفية تفسير العلوم الاجتماعــية للسلوك، حيث كان يفترض فى ذلك الوقت أن الناس محصلة البيــئة التي يعيشون فيها، وبات التفكير السائد أن السلوك الإنساني للناس هــو نتيجة لما " تدفعهم " إليه دوافعهم الداخلية أو" تجتذبهم " إليه الأحداث الخارجية، وأقرت جميع النظريات بهذا الافتراض، وهو تأثر الناس جميعا بالدوافع الداخلية والأحداث الخارجية .

ويــتماثل ذلــك مع تفسير دوافع السلوك بالحاجات فى علم النفس المعاصــر، والــذي يفترض أن المثيرات الخارجية والداخلية تثير حاجة والحاجة تثير دافعاً، والدافع يترجم إلى سلوك وسيلي لتحقيق الأهداف التي تشبع الحاجة، ولا يمكن فهم الناس والتنبؤ بسلوكياتهم،أو حتى التحكم فيها، إلا إذا عــرفنا دوافعهــم والحاجات التى تشبعها. على سبيل المثال يعتقد تلامــيذ فــرويد Freud أن الــصراعات التي لم يتم حسمها في مرحلة الطفــولة هى أساس سلوك الكبار، وأن الاكتئاب قد يكون عبارة عن نتاج صــراعات الطفــولة التي تظل دون حل، كذلك أشار تلاميذ عالم النفس الــسلوكي الــشهير ســكنر Skinner إلى أن السلوك لا يتكرر إلا إذا تم تعزيــزه مــن الخارج، ويرى علماء الأعراق البشرية (الانثولوجيا) أن السلوك نتاج أنماط سلوكية ثابتة تحددها الجينات، أما السلوكيين التابعين لهــل Hull يرون أن ما يدفعنا إلى السلوك الحاجة إلى تقليل دور إشباع الاحتــياجات البيولوجية.. ويرى هل أن السلوك – فى جزء منه – يحدد

بدوافـــع الشخص أو ببواعث بيئية، وقد يتم الفعل الوسيلى بفعل حالة دفع push الموجودة لذى الشخص، أو لأن موضوع الهدف جذاب pull.

وذكـــر لـــوينlewin أن الهـــدف دالة فى كل من حاجات الفرد وخصائص الشئ نفسه أو أن الميل نحو الهدف valence to the goal عبارة عن دالة لحاجات الفرد وخصائص موضوع الهدف، ويمكن توضيح بعض هذه التفسيرات كما يلى :

- يـــبدأ ويـــستمر الكـــائن الحي في إصدار الاستجابات التي تتبعها تعزيزات معينة مثل حدوث الأحداث الإيجابية، أو توقف الأحداث السلبية .
- يبدأ ويستمر نشاط الكائن الحي عندما تكون دوافعه البيولوجية غير مشبعه، ويتكرر هذا النشاط حتي يتم إشباع دوافعه البيولوجية .
- قد ينتج سلوك الراشد من عدم حلول المشاكل الجنسية والصراعات العدوانية فى الطفولة .
- قد يؤدى إحباط الكائن الحي إلى العدوان .

وفى هذا الشأن قدمت الأدبيات النفسية وصفاً مختصراً لتفسيرات العلماء ونظرياتهم السابقة أمثال "سكنر، هل، تينبجرين، فرويد، ودولارد وميللـــر، وواطسون "حيث قدمت هذه النظريات بعض الحقائق التي تؤكد أن اســـتجابات الأفراد قد تكون بسبب دافعيتهم الداخلية، أو بسبب إثابتهم مـــن الخارج. على سبيل المثال عام(١٩٢٠) ذكر "واطسون" أن الوسيلة الوحـــيدة للتغيير هى "إعادة صياغة الفرد من خلال تغيير بيئته،كي تنشأ لديـــه عـــادات جديدة،وكلما تغيرت بيئة الفرد وعاداته تغيرت شخصيته، ونـــادراً ما نجد الفرد القادر على تحقيق هذا التغير دون مساعدة خارجية

ومـــن ثم أخذت مدرسة واطسون السلوكية على عاتقها تفسير كافة أنواع الـــسلوك الإنـــساني مركـــزة في المقام الأول على دور البيئة في تشكيل العادات الإنسانية (التعلم)

أمـــا "هـــل وتـــولمان" فقد أوليا عنايتهما بعامل ثالث أساسي في السلوك الإنساني بجانب (المثير- الاستجابة) هو الفرد نفسه بما يمتلك من إدراك وعواطـــف وتعليلات نفسية، وإعمالات عقلية،وأنه إذا أراد المعلم فهـــم السلوك الفردي لتلاميذه وتحديد خواصه وتعديله،فإنه بحاجة للتعرف على خصائص هؤلاء الأفراد النفسية والمعرفية والانفعالية،وبدعوتهما هذه فقد عدلا النظرية التقليدية في التعلم والسلوك الإنساني لتشمل الفرد كعامل وسيط بين المثير الخارجي واستجابته لهذا المثير .

وفـــي هـــذا السياق تتمحور النظريات النفسية - منذ عام ١٩٢٠ حتـــى عام ١٩٦٥ - في اتجاهين: اتجاه يؤيد المحددات الخارجية لأفعالنا واســـتجاباتنا، واتجاه يؤيد الإدراك المعرفي، وتعليلات السلوك. وظهرت آراء تـــؤكد أن الناس لم يخلقوا ليقلدوا بعضهم بعضا تقليد القردة،فيحولوا بـــين الفـــرد وبـــين الخلق والإبداع، وبين النمو والتطور، وبين الإتباع والإبداع،وبين السلبية والإيجابية،وكأن تجارب البشرية وما فيها من تنوع لا تهـــديهم إلـــى ما في طرائق الحياة من تمايز، وأن لكل فرد أن يختار لحـــياته ما يرضيه وما يراه متفقاً مع خصاله وسجاياه مهتديا بما كان من تجارب الآخرين .

وطالمـــا نزع الإنسان إلى التقليد والمحاكاة،ولا يرى الرأي إلا أن الغيـــر يـــرونه، فقد تجمد فكره، وتبلد ذهنه، واختلت عواطفه، فأما الذي يخـــتار لنفـــسه فإنه يلجأ إلى التأمل وإعمال العقل،ويركن إلى البصيرة، ويستلهم عاطفته في تبصر حتى يحكم ويختار، فيؤمن باختياره، ولا يتخلى

عـنه، فإذا راقته بعض خبرات الآخرين استعان بها واهتدى بهديها على هدى وبصيرة،دون تقليد ومحاكاة كمحاكاة القردة، وإنما عن فطنة وإدراك ينموان بالمران والتدريب والتفكير.

كمـا أن الفرد الذى يترك للناس أن يختاروا له طريقته فى الحياة يحتاج خصلة واحدة امتازت بها القردة، وهى ملكة التقليد،أما الذى يختار طـريقته بنفـسه فإنـه يستخدم كل ما أوتى من مواهب، والواقع أن هذا الاختيار يتطلب من صاحبه أموراً عدة : أولها التأمل ثم التبصر ثم جمع المقدمات للحكم،وهذا يستوجب إثارة الهمة ثم إصدار الحكم ،وإعمال ملكة التمييـز ثـم التمسك بالحكم بعد إصداره، وقوة الثبات واتزان الشخصية، فكلمـا عظم مقدار التصرفات التى يسير فيها الإنسان على حكم اختياره، عظمـت حاجـته إلـى تلك المواهب، وعلى قدر ذلك يكون استعماله لها وانـتفاعه بهـا. وبغير حرية الاختيار لا تنمو الفضيلة وبغير حرية فى التـربية لا يكمـل التعليم، ومع الشدة والقهر لا تكون هناك وسيلة لحرية الاختيار، ولا حرية للتعلم، ويقول هكسلى- العالم الإنجليزي- أن تخطئ وأنت حر خير من أن تصيب وأنت عبد مقيد بسلاسل . وفيما مضى كان الطفـل فـى المدرسة لا ينال إلا قسطاً صغيراً جداً من الحرية، فحريته كانت محدودة جداً لا يستطيع أن يفعل ما يريد إلا إذا كان ما يريده موافقاً كل الموافقة لرغبة المعلم وإرادته. وغريب أن كلمة (لا) تسمع كثيرا من المعلـم فكثيراً ما يقول للطفل"لا تتكلم""لا تهتز" "لا تتحرك" "لا تلتفت إلى اليمـين" "لا تلـتفت إلى اليسار""لا تنظر إلى الوراء" "لا تتكلم حتى يطلب منك الكلام" ولم يبق إلا أن يقول له "لا تتنفس"

ولقـد مر الاعتقاد بحرية إرادة الإنسان بأطوار ساد أغلبها اليقين بـأن الإنـسان مـسلوب الإرادة، وأنـه كائن مسيُر تماماً ومدفوع بقوة الطبيعة،أما الآن فقد دخل الاعتقاد بالإرادة الحرة مرحلة الوعي العام، فلم

يعـد العامـة يـرون أنفـسهم دوابُ مسلوبة الإرادة تقف فى انتظار أن تـصبغ،وأن تـصب فى قوالب نمطية معينة،وأصبح من الممكن تحسين ظـروف حـياة البـشر حتـى المتخلفين عقلياً الذين كان ينظر إليهم فى الماضـي على أنهم أناس ميئوس من إصلاحهم، تخلصوا الآن من سجن اليأس الذي طالما حبسوا بين جدرانه .

وفى هذا السياق يؤكد ستين Stein من منظور نفسى على مقولة الحرية، حيث يجزم أن للحرية المجتمعية والفكرية والثقافية علاقة وطيدة بالعملية الابداعية، فالمجتمعات التى تهيئ جواً عاماً من الانفتاح للخبرات والـتحديث فـى المفاهـيم هى التى تهيئ أفضل سياق للإبداع والعكس صحيح، إذ أن جمود الفكر والضغوط المجتمعية التى تؤكد على التطابق، والالتزام بالطقوس الجامدة يعوق العملية الإبداعية .

وفـى هـذا الـشأن لا ننكر أن المبدعين كانوا ومازالوا قلة، ولكن ظهورهم لا يتأتى إلا بالمحافظة على الجو الذى يلائمهم، فالإبداعية كما نعلم لا تـستطيع التـنفس إلا فـى جو من الحرية،وأن العباقرة هم أقوى الناس شخصية ،وبالتالي أقل الناس احتمالا لتكييف أنفسهم وفقاً للأوضاع المألوفة. ولـن يـستطيع المـبدع – إلا بالضغط الشديد – أن يضع نفسه فى القوالب النمطـية التى يصوغها المجتمع، فإذا هو استسلم لإكراه المجتمع عن جبن، ورضـا بالخـضوع لبعض هذه القوالب، وعطل من نفسه تلك الناحية التى أصـبحت عاجـزة عن النمو لوقوع الضغط عليها،فلن يستفيد المجتمع من إبداعـه شـيئاً ،أمـا إذا كان من ذوى النفوس الأبية وثار فى وجه المجتمع وحطم قوالبه أصبح أعظم شهرة فى نظره،لأنه أبى النزول على حكمه،وهذا يعطى أهمية كبيرة لإرادة الإنسان وحريته، فضلاً عن أنه بدون تلك الحرية لا يمكن أن ينشأ مجتمع حر قادر على التقدم والرقى.

وقد يكون من السهل سرد بعض الصفات الرئيسة للمبدعين، مثل التفـتح للتجربة واكتساب الخبرة، والنزعة إلى إدراك الظواهر كشئ قابل للتفسير وهذا هو الأهم.

وهنا يرتكز الابداع - في الأساس- على قدرة الفرد على إخضاع اللاشـعور لإرادة الفـرد وجعله يعمل من أجل تعميق وإذكاء إرادة الفرد وثقـته فـي حكمه على الأشياء، والشعور بالرضا في مواجهة المشاكل وحلها،والـشعور بالواجب والمسئولية عن الإنجاز، وأحياناً إدراك أن في العـالم مـا يهدد بالخطر، وانه لابد من جهود متواصلة لمعالجته بنجاح ،فالمـبدع يـشعر بالارتـياح من خلال تجربة إمكانية خصاله الإيجابية، وقدراته العقلية في مواجهة مشكلة ما. ولايلبث أن يتجه لمحاولة ذلك ،كما أنـه يحـتمل العجز الواضح عن معرفة الحقائق وإدراك الأمور، وحتى معرفة المعلومات، أو العجز عن التوافق لأنه لا يخشى المشاكل ولايخاف العالم. فهو ينظر إلى كل ذلك من زاوية أنها مشكلة كأي مشكلة بنوع من الـتحدى، وتنمو شخصيته وثقته بنفسه وقدراته، فيفقد الاهتمام بالمشاكل الأبـسط، ويسعى لمجابهة المشاكل المتحدية، فهو المبتكر الذى لايجد لذة فـي حـل المـشاكل فحـسب، ولكنه يشعر أيضاً بواجبه نحو الإنجاز، وبمسئوليته الشخصية ليتغير السياق والمجتمع المحيط بل والعالم...

هكـذا يكـون الشخص المبدع بإرادته وحريته يقظاً في ملاحظته للعـالم مـن حـوله، واثقـاً في تقديره لتجاربه الخاصة،إنه لا يعتبر من المـسلمات التـى لا تقبل التساؤل اى تقدير مقبول عموماً، ولايتغافل عن الحقائـق التـى قد تثبت زيفه، إن لديه حساسية أعمق من التقبل المعقول للـسبب والنتـيجة،أو لأن العالم يسير كما يجب، أو لأن كل ظاهرة من ظواهـر الحـياة أو بعض الميادين الفسيحة للتجربة إن هى إلا جزء من

نظــام يمكــن فهــم مساره وتفسيره، وأنه إذا تلمس مجالاً للحياة يحظى باهتمامه سيجد ما يريد من تجارب، وأن فى استطاعته فهم هذه التجارب إذ تجمعت لديه المعرفة الكافية وتمتع بحرية كبيرة وإرادة واعية .

كما ترتبط العملية الإبداعية بالسياق الاجتماعى، فالإبداع له علاقة واضحة بالحرية والديموقراطية، وغياب أى نوع من أنواع الحرية سواء الحرية الشخصية أو الجماعية يؤثر فى العملية الإبداعية، إذا كان الإبداع لا ينمو إلا فى مناخ حر وديموقراطى فإن الخوف يكون أكبر عائق يعطل الطاقات الابداعية فى المجتمع، وإذا كان المواطن فى مجتمعاتنا يعانى من ضــغط الــسلطة، وضغط التقاليد، والظروف المعيشية فإن عملية التحديد الاجتماعــى والديموقراطــى وضــمان حقوق الإنسان تعد مطلباً أساسياً وملحاً، وبدون ذلك لا يمكن أن نتوقع أى جهد ابداعى أو طاقات خلاقة.

وفــى هــذا نكاد لا نختلف على أن مدارسنا تعانى أزمة إبداعية، حــيث إن جهــد المعلمــين والتلاميذ خلال أعوام التعليم العام جهد غير مــوجه، بــل إنه فى أغلبه جهد فاقد. فالذى يلاحظ ويتقصى دورة اليوم الدراســى المتكــررة يجــد أن العمــل المدرسى يصب فى جانب تنمية التحــصيل المعرفــى، فالتلميذ يعتبر متفوقاً عندما يفهم جيداً، يحفظ جيداً يستظهر جيداً ثم يتذكر جيداً ... وهكذا، ثم ما قيمة كل هذا الكم المتلاحق مــن الامتحانات حتى غدا الشغل الشاغل فى البيت والمدرسة هو تجهيز أولادنــا وبناتنا لامتحانات أسبوعية فشهرية ففصلية فنهائية، فما أن يفيقوا أى الطــلاب والطالبات من امتحان حتى يتلقفهم امتحان آخر حتى غدت تــربيتنا المدرسية تربية أحادية الهدف وهو الإعداد للامتحان. ثم كم نعط من الوقت والجهد للانشطة خارج المنهاج، كم نوفر لطلابنا وطالباتنا من الفرص ليعملوا بأيديهم وليشغلوا فى مشاريع ابتكارية توظف فيها طاقاتهم

واستعداداتهم والتى قل توظيفها خلال سنوات التعليم العام . ثم ما قيمة كل هــذا الكم الهائل من المدخلات فى نظامنا التربوى إذا كان الأمر لايعدو حجــز مجاميع من الأولاد والبنات فى " صناديق البيض " وحشو أدمغتهم بمعلــومات تنتهــى علاقتهم بها بعد تفريغها على أوراق الامتحان . إن العملــية كمــا يــبدو لى عملية حقن ثم تفريغ ثم إعادة حقن . . وهكذا .

وعندما يخرج الطالب إلى معترك الحياة بعد انقضاء سنوات التعليم العام نجـده يعانى من محدودية الطموح، وليس لديه دافعية للعمل الذى يتطلب جهــداً زائــداً، ويميل أكثر ما يميل إلى الهين والسهل والبسط، وتسطيح معلــوماته، وكــل مافــى اللغــة مــن مفاهيم الخمول والكسل والتواكل والمحسوبية والزبونية .

ولمواجهة ذلك من الممكن زيادة مساحات الحرية التى تعطى لكل مــن المعلــم والمــتعلم لكى يساهموا مساهمة حقيقية فى بيئاتهم التعليمية والتعلمــية، بعــيدا عن رتابة اليوم المدرسى وبطء حركته، ووقوفه حجر عثــرة أمــام الابداع، فضلا عن أن المناهج موضوعة وطرق التدريس محددة بعيداً عن رضاهم وموافقتهم، والأنشطة الصفية والامتحانات أيضا موضــوعة مــسبقا،أى أنهم (المعلمون والمتعلمون) يعيشون غربة عن واقعهم المهنى والتعليمى، وعن ممارسته، وهم بذلك يكونون خارج دورة الفعــل المدرســى، زد على ذلك أن إدارة المدرسة تعانى من قتل حريتها وإمكانية مبادءتها، كون جميع الأعمال اليومية ترسمها اللوائح والقرارات المتلاحقة، فمنذ موعد جرس الصباح إلى مواعيد الحصص وجدولتها إلى عــدد الحــصص إلــى مواعــيد الامتحانات ومضامينها إلى تقويم كفاءة المعلمين إلى التعامل مع الإداريين . الخ. لم يترك شيئاً تقريباً مما يضفى على العمل الإدارى المدرسى درجة من النمطية غير الفاعلة، ناهيك عن

أن المـــنهج المدرسى فى نظامنا التعليمى يعطى أهمية قصوى للتحصيل المعرفـــى ممـــا أفقد المنهج قدرته على توظيف طاقات وإمكانات التلاميذ توظيفاً سليماً، على الرغم من أن هذا الجانب يعد أحد أجزاء المنهج وليس المـــنهج كله . كما أن النظرة الحديثة للمنهج المدرسى تعتمد على ابتداع وتنظـــيم مواقف تعليمية ينخرط فيها التلاميذ فتحقق لهم نمواً متكاملاً فى جميع جوانب نموهم العقلى والجسمى والاجتماعى... الخ

وفى يقيني أن القائمين على نظامنا التربوى منوطون بدفع مسيرة التعلـــيم نحـــو تحقيق أهدافه من أجل السلوك الإيجابي، ويتطلب ذلك من الفرد أن يكون مسئولاً وألا يكون مجرد ثور فى محراث أحسن طعامه، ولكـــي تـــتحقق متطلبات الحياة فلا يكفى أن يمارس الإنسان حياته بإرادة مـــسلوبة وكأنـــه يفضل الموت على الحياة (باولو فريرى) والحرية بهذا المعنى هي وسيلة وغاية في آن واحد وسيلة الأفراد للتقدم والرقى وصنع الحضارة. . وفى النهاية الغاية من تلك الحضارة التي تسعى لتحقيق حرية الفـــرد. وفى الحرية تكمن السعادة، فليس أنبل من أن يكون الإنسان حراً ينعم بالأمان ويتحرر من القهر والخوف والظلم .

وجوهر الحرية يقوم – في الأساس – على الانطلاق الذى يحمل الأفراد على السعي وراء مصالحهم، أيان يريدون، وكيفما يبتغون ماداموا لا يؤذون الغير والمجتمع المحيط بهم، فالفرد سيد نفسه وبدنه وعقله، ولا تعانـــى الإنسانية من حرية ينطلق فيها الناس كما يحبون مثلما تعانى من تكبيلهم بقيود يفرضها الغير .

وعلى العموم يمكننا أن ننظر إلى الحرية من خلال أنها :

١- قدرة الإنسان على أن يتخذ موقفاً أو آخر من مواقف الحياة .

٢- قدرة العقل على أن يكيف علاقته بالحياة على نحو معين .

٣- قـــدرة الذات على أن تشتق لها أسلوباً ما في الحياة، ولو عن طريق المشقة والنضال . وفي هذا كله تحولت نظرية علم النفس إلي الذات، وطـــرق اعطـــاء الحرية للذات، ووسائل تنمية إرادة الذات،وتحسن تعاملها ومواجهتها للأحداث، وهذا ما ستوضحه السطور القادمة .

تحولات نظريات علم النفس نحو الذات

بحلـــول سبعينيات القرن الماضي تحولت نظريات علم النفس من التركيـــز على دور قوة البيئة إلى التركيز على توقعات الإنسان وإرادته. وفـــرص اختياره وتحكمه وكذلك عجزه ،ويرتبط هذا التحول الجذري في مجـــال علـــم الـــنفس ارتـــباطاً رئيساً بالتغيرات التي حدثت وتحدث في ســـيكولوجيا الـــتطور التكنولوجـــي، وكوكبية العالم، والثورة الهائلة في الاتـــصالات والمعلـــومات والإنتاج، بل والتوزيع على نطاق واسع، مما جعـــل إمكانـــية أعداد كبيرة من الناس أن يكون لديهم قدراً من الاختيار والإرادة، وبالتالـــي نـــوع مـــن التحكم الذاتي على حياتهم. حيث أعطى المجـــتمع الحالـــي بعض أفراده القوى التي لم تتوفر لديهم من قبل، فهو مجـــتمع يهتم بأفراح الأفراد وأتراحهم إلى حد كبير، مجتمع يمجد الذات، ويعتبـــر تحقيق الشخص لأهدافه هدفاً شرعياً، إن لم يكن حقاً مقدساً، كما أن الـــشيء المهم جداً في موضوع هذا الكتاب يدور حول نظرية العجز ورؤاهـــا التـــربوية المعرفية هو" الذات " وتفسير الذات للأحداث الموجبة والـــسالبة التي تواجهها في أي مرحلة عمرية. وأصبحت التفسيرات التي تركـــز علـــى الذات مصدر للسلوك والاستجابة هي المألوفة، وهي التي يتعلمها الأفراد اليوم .. على سبيل المثال :

- عــندما يتوقع الفرد أنه لا يستطيع فعل شيء يصبح عاجزاً ،ويفشل في المبادرة بأي سلوك.
- تأتى الاستجابات الجيدة من الشعور بفاعلية الذات .
- يــستطيع الأفــراد مــراقبة وتعزيز سلوكهم، بل ويختارون من بين الأهداف الأكثر أفضلية لهم.
- إصلاح الفرد أو إعتلاله يأتي من معارفه وتفكيره،حيث يمكن الشفاء مــن الاكتــئاب بالتغييــر المستمر فى التفكير الواعى، كما يمكن التخفــيف مــن حدته بالعقاقير والأدوية، لكن لا سبيل إلى علاجه بالعودة بالفكر إلى الطفولة .
- يختار الفرد من بين الأهداف الأكثر تحقيقاً لدوافعه، وإنجازاً لرغباته.
- من بين أفكار الإنسان وأحكامه مجموعة من الأفكار والأحكام تحدد أهدافــه وطموحاته فى الحياة، ومن ثم طريقه إما إلى النجاح، وإما إلى الفشل .
- ســلوك الإنــسان الحياتــي مصدره الأفكار Thoughts، والأحكام Judgment، فالأفكار مصدرها العقل والمعرفة، أما الأحكام فهي مواقفــنا الحكــيمة على سلوكيات الآخرين، ومن ثم تكون الأفكار والأحكــام مقــبولة وغيــر مثيــرة للمشاكل إذا اتسمت بالاعتدال والموضوعية والإدراك الصحيح، وتكون مرفوضة ومثيرة للمشاكل إذا ما اتسمت بالشطط والفجاجة وتشوه الإدراك .
- الإنــسان قادر على الخلق والإبداع إذا ما صححت أفكاره، وتغيرت أو عدلت مدركاته، ونمت معارفه .
- من السهل التحكم فى أمزجتنا التى من شأنها أن تدمر صحتنا الجسدية.

• التفاؤل مهارة مكتسبة، وبمجرد اكتسابها ترتقي بإنجازات المرء في عمله وتحسن من صحته الجسدية .

وفي هذا الشأن قدم فؤاد أبو حطب (١٩٩٨) عشرة تحولات واجبة لبناء منظومة تعليم تتواءم مع التوجهات المستقبلية التي ترتكز على حرية لذات وتفعيل وتنمية إرادتها وهذه التحولات هي :

١- **التحول من الجمود إلى المرونة** : فالمرونة في النظام التعليمي هي السمة الأساسية لمواجهة التغير السريع في معطيات الحياة، للتصدى لما يحمله المستقبل من مفاجآت ومواقف جديدة قد يصعب التنبؤ بها، كما تتطلب المرونة إدراكاً للتنوع وتقبل الاختلاف، وتسامحاً مع الغموض، ومواجهة أو استيعاباً أو تكيفاً مع المجهول .

٢- **التحول من التجانس إلى التنوع** : حتى لا يكون لدينا نسخاً مكررة من المتعلمين يتم صبهم في قوالب موحدة، وهي صفة لن تكون ملائمة، بل قد تكون معوقة للتنمية .

٣- **التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة التمكن والجودة** : وتعني ثقافة الحد الأدنى توافر قدر من المهارة أو المعرفة في حدود ٥٠ % وقد يصل إلى ما هو أدنى من ذلك،كما نلاحظ ذلك حين يهبط المستوى إلى ٤٠ % أو أقل . وحين نتأمل هذه الحدود الدنيا نجدها ذات معنى خطير ومدمر، فالنجاح في مجال معرفي أو مهارى بنسبة ٥٠% أو أقل، يعني عند المؤيدين لهذا الاتجاه أنه "نصف تعلم "أو" نصف مهارة " بينما يعني عند أصحاب الرأي المؤيد لثقافة الإتقان والجودة "نصف جهل" أو" نصف عجز"

٤- التحول من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار : فما يحدث الآن هو محض اجترار المعرفة دون فهم أحياناً، وبالطبع بدون قدرة على تخليصها أو نقدها أو الإضافة عليها والتجديد فيها، وهذا يعني ضرورة التحول الجذري من هذه الثقافة السلبية التراكمية إلى ثقافة الابتكار والإبداع، وتؤكد تقارير المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية عن التعليم فى القرن الحادى والعشرين أن التربية للابتكار والإبداع لابد أن يكون لها الصدارة، ومحض الاسترجاع الآلي يعد من أهم معوقات التنمية .

٥- التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم :من أهم مشكلات التعليم سيطرة ثقافة التسليم، أى الحقيقة هى فى العادة ما يتضمنه الكتاب المدرسي،وحل المشكلة هو عادة ما يقدمه المعلم، والرأى رأى السلطة. . وهكذا يفتقد الطالب والمعلم والإدارة المدرسية العقلية الناقدة الفاحصة، أو ما يمكن أن يسمى ثقافة التقويم، والتى يجب أن تسود جميع عمليات التعليم والتعلم، حيث بالتقويم يمكن معرفة مدي ما تحقق من أهداف، وتوفير المعلومات اللازمة التي تبنى عليها سياسات التخطيط والتنفيذ، وتوفير آلية للتصحيح الذاتي وتصويب المسار .

٦- التحول من السلوك الاستجابى إلى السلوك الإيجابي: فالسلوك الاستجابى Reactive والذي يتمثل فى السلبية والتي تعد نتاج تراث أنتجته عصور التخلف، ويشمل التواكل والاستسلام وضعف إرادة التغيير، وما أدى إليه ذلك كله من النظرة غير العلمية في تفسير الظواهر والأحداث، ولعل التعصب والتطرف مذهبياً وفكرياً ودينياً هى من نواتج ذلك كله، وما يجب أن يحققه التعليم هو التحويل إلى القطب المضاد وهو ما يسمى بالسلوك الإيجابي proactive حيث يكون الإنسان أكثر إيجابية وفعالية ونشاطاً ومشاركة فى جميع الأحوال وليس فى مواقف بذاتها .

٧- التحول من القفز إلى النواتج إلى معالجة العمليات : اعتبار التعليم نواة لقاعدة بحثية وتعليمية تعين على توليد وإنتاج التكنولوجيا، والأساليب العلمية المتقدمة، علاوة على اكتساب المعرفة واستخدامها، ويتطلب ذلك أن يتحول التعليم من اللجوء إلى الحلول السهلة المتمثلة فى القفز إلى النواتج والنتائج إلى التدريب على طرق تمثيل العمليات (معرفية – إنتاجية) وكذلك الوعي بالعمليات المعرفية والذي يتطلب تغييراً محورياً فى بنية المناهج، وطرق وأساليب التعليم، وفى طرق التقويم.

٨- التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات : اعتبار مصادر التعلم من معلم وكتاب مدرسي وغيرها وسائل تيسير وليس مصادر وحيدة له، وهنا تنتقل مسئولية التعلم من الآخر(المعلم مثلا) إلى الذات (المتعلم نفسه) وهذا هو ما يشار إليه بما يسمى التعلم الذاتي، وهو إحدى بديهيات التعلم في جميع العصور،والأزمنة .

٩- التحول من التعليم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة : أى تدريب مستمر أو إعادة تدريب وتجديد للتعلم طوال عمر الإنسان لحاقاً بالعصر واستجابة لحاجات المجتمع المتجددة،وحاجات سوق العمل المتغيرة،ومقابلة التحديات التي يفرضها عالم سريع التغير .

١٠ – التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة : وحين نتوجه من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة–التي هى جوهر الديمقراطية – فإن ذلك يتفق مع المظاهر التي تؤكدها روح المستقبل التي تعتمد على المبادرة والإبداع والحرية الفردية والديمقراطية السياسية دون فقدان روح العدالة هذه الروح تحتاج إلى التغلغل فى كل مكونات منظومة التعليم بحيث يؤكدها المنهج وأساليب التدريس،كما يجب أن تنعكس آثارها في الامتحانات والتقويم، وقبل هذا كله يجب أن تكون استراتيجية للإدارة التعليمية والتنظيم

التــربوي ابــتداء من أبسط المستويات في إدارة الفصل وتنظيمه وحتى المستويات المركزية فى الوزارة .

وجملــة مــا سبق أن هذه التحولات أكدت مفهوم التعلم باعتباره عملية نشطة يشارك فيها المتعلم بإيجابية،وأن دوره ليس مستقبلا للمعارف فحــسب بل دوره بناء المعرفة بنفسه، ومن مبادئ عملية التعلم في ضوء هذه التطورات والتحولات ما يلى :

[١] **القدرات العقلية تنمى في ضوء سياقها الاجتماعي الثقافي**: حيث تم إحلال مفهوم القدرات العقلية محل مفهوم الذكاء، وأن القدرات العقلية يتم تنميتها في إطار السياقات الاجتماعية الثقافية .

[٢] **المتعلم صانع وبانٍ للمعارف** : فالمعارف الإنسانية بنائية وليست مكتشفة، والمــتعلم يــبذل جهداً كبيراً للحصول على المعارف، وهذا التحول حدث نتــيجة تغيــر الموقف السلبي للمتعلم (كمتلقي للمعرفة) إلى الدور النشط الإيجابي للمتعلم وإسهامه الفعال فى بناء المعرفة.

[٣] **تتـضمن عملية الـتعلم وعى المتعلم بما يتعلمه** : وهذا يتطلب أن تشمل عملية التعلم تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والتعلم المنظم ذاتياً.

[٤] **إيجابية المتعلم تـدعم انتقال أثر التعلم** : إن انتقال أثر التعلم فى ضوء المبادئ السلوكيةِ يحدث نتيجة للمقارنة بين مواقف التعلم، أما فى الاتجاه المعرفي فإن الذات تعد أساس انتقال التعلم بين المواقف .

[٥] ***ظهـور مفهـوم الهندسـة النفـسية***: وهــو المفهــوم الذى يقابل باللغة الإنجليزية Nevreliguistic Programming (أى البرمجة اللغوية العصبية) حــيث تــرتبط كلمة Nerve بالجهاز العصبي،وترتبط كلمة لغوى باللغة وتــرتبط كلمــة Programming بالبرمجة. فالجهاز العصبي هو الذى

يـــتحكم فى وظائف الجسم وأدائه كالسلوك والتفكير والشعور،واللغة هى وسيلة تواصل مع الآخرين،أما البرمجة فهى طريقة تشكيل صورة العالم الخارجـــي فـــى ذهـــن الإنـــسان. على سبيل المثال عندما نشترى جهاز الكومبيوتـــر يكـــون كـــأى جهاز كومبيوتر جديد، يحتوى على الأجزاء المعروفة إضافة إلى نظام التشغيل،ولكن بعد أن نستعمله لفترة من الزمن (سنة مثلا) ستكون فى الجهاز برامج ومعلومات وأرقام ونصوص ورسوم وغيـــر ذلـــك ،تخـــتلف عما فى جهاز آخر. فالإنسان يكتسب من أسرته ومدرسته ومجتمعه معتقداته وقيمه ومعاييره وسلوكه وطريقة تفكيره عن طريق حواسه،وعن طريق اللغة التي يسمعها منذ صغره. ويقرأها عندما يـــتعلم القـــراءة،تذهب هذه المعلومات إلى دماغه وجهازه العصبي،فيكون صورة للعالم من خلال ذلك، ولا يكون لديه إلا ذلك العالم الذي تشكل في ذهنه،بغض النظر عما يحدث فى العالم الخارجي،وبالتالي فإن الإنسان إذا اعـــتقد أنه بإمكانه أن يقوم بعمل ما أو اعتقد أنه لا يمكنه القيام به فإن ما يعتقده في الحالتين صحيحاً .

ومن جملة ما سبق نخرج بنتيجة فحواها تعاظم حاجة علم النفس إلـــى الخروج من أطره التقليدية مع قضايا التربية والتعليم، وإلى تجاوز تعلـــم الحمامة والقط والفأر، ونماذجه الكلاسيكية التي ارتهنت إسهامه فى التـــربية وحددتـــه فـــى دوائر ضيقة، وليس من المغالاة في شئ المناداة بتأســـيس علم نفس التنشئة المستقبلية ،وعلم نفس الكفاءة الشخصية ،وعلم النفس الإيجابي، وعلم تحصين الأطفال والشباب ضد العجز المتعلم، وهو إن لم يفعل هذا العلم ذلك فسيحكم على إسهامه بالقشرية والهامشية..

إلا أن الإنصاف يقتضي التنويه بأن هناك محاولات رائدة فى علم النفس فى هذا المجال مثل التوسع في تطبيقات الذكاءات المتعددة ،والنمو

المتسارع لمفاهيم الذكاء الانفعالي وتطبيقاته التربوية المشوقة التي تدفع إلى التفاؤل (Golman , 1997)

وهذا ما دعا جاردنر إلى القول بأنه آن الأوان كي نصرف وقتا أقل فى تصنيف درجات الأطفال، ووقتا أطول فى مساعدتهم على اكتشاف كفاءتهم ومواهبهم الطبيعية وتنميتها. إذ أن هناك المئات من طرق النجاح فى الحياة، وهناك العديد من القدرات المختلفة التي تساعد في الوصول إليه (مصطفى حجازي، ٢٠٠٠)

وقد نذهب أبعد من الذكاءات المتعددة والذكاء الانفعالي إلى القول بضرورة الاهتمام بالتفكير الإيجابي، والمواقف الإيجابية فى التعامل مع الحياة اليومية وقضاياها وتحدياتها، والتفاؤل المتعلم، وعلم تحصين الأطفال والشباب ضد العجز المتعلم (Seligman , 1998) بالإضافة إلى ضرورة تنويه السياسات التربوية عما تحتاجه تحديات المستقبل من بناء كيان الإنسان المتمثل فى تنمية كفاءة الشخصية ككل، وتجاوز نجومية الدرجات، وصولا إلى نجومية النجاح فى الحياة، ويتمثل الإعداد لنجومية الحياة تكاتف علوم الأعصاب والعلوم الإنسانية والتربوية والنفسية على بنائه، وتوفير مستلزمات الكفاءة التي تشكل فى تكاملها وضعية كيان الإنسان،وأبرزها الكفاءات الخمس التالية : الكفاءة المعرفية – الإنجازية الكفاءة النفسية – العاطفية، الكفاءة الاجتماعية التفاعلية، كفاءة الانتماء وحصانة الهوية، والكفاءة القيمية – الخلقية.

مما دعا إلى إعادة النظر فى مسألة استبدال بعض فروع علم النفس بأخرى أكثر إلحاحا واستجابة لمتطلبات المرحلة، منها على سبيل المثال إنشاء علم نفس الشباب بدلا من علم نفس المراهقة،وعلم نفس التنشئة بدلا من علم النفس التربوي، واستحداث علوم أخرى مثل علم

النفس الإيجابي،وعلم النفس الوقائى، وعلم التربية الإيجابية،وعلم نفس المستقبل، بالإضافة إلى الحاجة إلى فرعين إضافيين جديدين على الأقل هما : علم نفس العولمة، وعلم النفس المعرفي، وليس فى ذلك بدعة إذا تذكرنا أن علوم الأعصاب، وعلم النفس المعرفي بدأت تحل محل دراسات الذكاء، بالإضافة إلى فروع ناشئة أبرزها قوة التفكير الإيجابي، والتفاؤل المتعلم الذى أصبح يحتل حيزاً لا يستهان به من الاهتمام. مما حدا بالبعض (Myers & Diener 1995) يقول بأننا نعيش اليوم فى عصر علم النفس الإيجابي،وهو فرع يهتم بموضوعات مثل : السعادة، وتنمية التفكير والخيال والابتكار،وتنمية القدرات والمهارات وإذكاء الذكاء الوجداني،كما يهتم بتحسين نوعية الحياة والوقاية من الأمراض التى قد تنشأ حين تكون الحياة بلا قيمة أو بلا معنى. ويهتم كذلك بدراسة الأمل والحكمة والإبداع، والقدرة على التوجه المستقبلي، والشجاعة، والروحانية، والمسئولية والمثابرة. وقد وضع الباحثون فى الفترة الأخيرة الإطار العام لعلم النفس الإيجابي بما يمكن أن يتنبأ للقرن الحالي، بأن يرى علماً ومهنة تسمح للأفراد والمجتمعات بالازدهار (Seligman & Cisikszentminihely , 2000).

ومن مظاهر ذلك ما حدث فى المجتمع الأمريكي- على سبيل المثال - أنه أصبح يثنى على الذات حيث يتحمل الفرد نجاحه وفشله بجدية شديدة غير مسبوقة، يمنح المجتمع الذات سيطرة أكثر من ذي قبل، الأمر الذي أدى إلى تغيير الذات، بل وتغيرت الطريقة التي تفكر بها الذات، فهذا هو عصر التحكم الشخصي،على سبيل المثال أصبح المجتمع الأمريكي ثرياً، ورغم أن ملايين البشر ليسوا فى رخاء، إلا أن الأمريكيين أصبحوا الآن يمتلكون قوة شرائية أكثر من أى أناس آخرين. وأصبحت

الثـروة اليوم مختلفة عن القرون الماضية،على سبيل المثال أمير القرون الوسـطي كان ثرياً، ولكن كان ما يمتلكه غير قابل للتغيير، فلم يكن يبيع أرضه ويشترى خيولا بقدر ما كان يمكنه، حتى لو باع لقبه، فثروته على عكس الآخـرين لا يمكن تحويلها إلى قوة شرائية، فعلى العكس ترتبط ثـرواتنا باختيارات متعددة،تأتى لنا بواسطة إجراءات كثيرة، لدينا الكثير مـن الطعـام، الملابـس، التعلـيم، حفلات موسيقية، كتب،والكثير من المعلـومات. والـبعض يقول الكثير من الحب لنختار منه أكثر مما لدى الآخرين .

ويـرى سـيلجمان أن الفضل لوجود مثل هذه الأسواق يعود إلى تمجـيد حـق الفرد فى الاختيار، فاليوم لم يعد الجينز قاصراً على اللون الأزرق، بـل أصـبح متوفـراً فى الأسواق فى عشرات الألوان ومئات الأشكال والتصميمات. لقد صار من حق المرء أن يتخير ما يشاء من بين الخـيارات المطروحة بأعداد مذهلة من التصميمات والموديلات المختلفة مـن السيارات الجديدة، كذلك فقد أصبح هناك مئات الأنواع من العقاقير والمـشروبات الغازيـة الـباردة والـساخنة. وهـذا مـا حدا سيلجمان (Seligman , 2000) إلـى أن يقـول:بـأن واحداً من أعظم النتائج فى العـشرين عاماً الماضية فى علم النفس أن الأفراد يستطيعون أن يختاروا الطريقة التى يفكرون بها .

والإنـسان عندما يختار لنفسه لا يعنى ذلك أن كل فرد يجب أن يخـتار لنفـسه، فهو إذ يختار يختار لكل الناس. لأن الإنسان فى الواقع يختار لنفسه ما يريد وفق رغباته ووفق ما يسبب له التوافق مع ذاته،ومن ثـم فإن باختياره لذاته يختار أيضاً لبقية الناس، فلا عمل من أعمالنا، لما نـريد أن نكونه ونصبح ممارسين له، ويساهم أيضاً فى أعمال الآخرين،

لذلك فإن اختيار الفرد لنمط معين من أنماط الحياة هو تأكيد لقيمة ما يختاره وإعلاء شأنه،وكأنه يقول لمن حوله:اختاروا مثلما اخترت. والواقع أن الإنسان لا يختار الشر لنفسه، وما يختاره دائماً من خير له، ومن ثم فهو خير لكل الناس .

ومن يختار؟ الذات The Self، إن الذات الحديثة ليست هي ذات المزارع الذي لم يملك فى الماضي إلا مستقبلاً واحداً يلوح أمامه. لقد صار الرجل (والأنثى التي أصبحت نصف السوق- بل وتضيف موقعاً جديداً لأبنائها) . يمثل أرضية تسويقية مدهشة من الخيارات والقرارات والتفضيلات، والنتيجة نمط من الذات لم تشهده البشرية من قبل، وهى ذات جديدة أطلق عليها سيلجمان " الذات العليا "Maximal Self تمييزاً لها عن الذات التى حلت محلها وهى الذات الدنيا Minimal Self تلك الذات التي لم تحقق للبشرية شيئاً بل كانت مجرد تصرفات قابلة للملاحظة، ولم تكن - بلاشك - تعنى بالأحاسيس والمشاعر، بل كان همها وشغلها الشاغل تأدية الواجبات .

ولم يكن لنمو الذات Self - Improvement أي معنى بدون ظهور الذات العليا. على سبيل المثال - على حد قول سيلجمان- لم يكن من الممكن أن تبنى الشعوب - التي تقدس الأعاصير- ملاجئ ودروعا تقيها شرها، حتى ولو فعلت فما كان الناس ليذهبوا إلى تلك الملاجئ، ويصغوا إلى التحذيرات المنبئة عن احتمالات وقوع أعاصير والمجتمع الذي لا يرى أن تعاطى الكحوليات ينشأ عن شخصية سيئة غير قابلة للتغيير لن يحاول الإقلاع عن تعاطيها، والمجتمع الذي يرى أن الاكتئاب يعود إلى جينات خبيثة أو تركيبة كيميائية فى خلايا المخ غير ملائمة لن يحاول إقصاء أو إبعاد المكتئبين عما يفكرون فيه عندما يعترضهم الفشل.

إن مفاهـيم علـم الـنفس الإيجابـي والعلاج النفسي والتحصين وإعادة التأهـيل، وتحسين وتطوير الذات لا تنشأ فى مجتمع الذوات الدنيا، والتي لن تهتم بعلم النفس في المقام الأول.

لكـن عـندما يمجد المجتمع الذات تصبح هي أفكار موضوعات للدراسـة العلمـية الدقيقة وتصبح هدفاً للتحسين والعلاج، بل والتحصين أيـضاً، وهذه الذوات المستهدفة ليست كائناً خرافياً لا مكان له فى الواقع، بل إن إصلاحها وعلاجها عادة ما يؤتى ثماره اعتقاداً بمرونة البشر، وإن الـذات العلـيا لـتوقن بقدرتها على التغير والإصلاح، والتحصين،وهو الاعتقاد الذي يسمح بتحقيق التغير والإصلاح .

وكذلك يعد باحثو علم النفس الإنساني من دعاة تمجيد الذات فقد دعا (ابـراهام ماسلو) إلى تحقيق الذات كأسمى صور الدافع الذاتي،رغم أنها لا تـتحقق إلا بعـد إرضـاء مطالب المرء الأساسية كالغذاء والأمان والحب واحتـرام الـذات وتعد أفكار الإرادة والمسئولية والحرية القائمة على الفكر الفلـسفي الإنساني الوجودي أساس المعالجة النفسية، بمعنى أن المريض قد يعانى من اضطرابات عقلية تؤثر على إرادته، ومع ذلك فإن العلاج النفسي يؤكد على القدرة على الاختيار، وعلى حرية اختيار السلوكيات.

فجوهر الوجود الإنساني يرتبط بما ينفرد به الكائن الحي الإنساني مـن إمكانـات النماء والابتكار المتمثلة فى: الحرية. الاختيار. الشجاعة. المعنى. القيمة. الالتزام . وهذا الجوهر يتحقق بالاختيارات التى يباشرها الفرد،والتـى تعكـس القـيم التي يبنى عليها حياته وينظمها، وما يعنيه الاختـيار أنه يتمتع بحرية مطلقة، أى بإرادة وقدرة على إقرار أهدافه فى الحـياة، كمـا يعنى أنه مسئول عن اختياراته الحرة كما تتكشف فى واقع حياته، أى أن إرادته حرة وأنه مسئول عن ذاته .

والجدير بالذكر أن التاريخ لم يشهد تربة أكثر خصوبة من أمريكا القرن التاسع عشر لتنمو فيها فكرة الحقيقة المطلقة الوليدة الجديدة ،وكانت الفردية الصارمة القوية رد أمريكا على عقلية الجمود البشرى الواهنة التى ظلت أوربا تتبناها ،وقد قوى هذا الاعتقاد بـــ :

- إيمان الفكر الديموقراطي بأن البشر جميعاً خلقوا سواء .
- وجـــود مجال واسع يتعين على الفقراء البحث فيه وتخطيه أولاً كى يصلوا إلى الثروات.
- موجات المهاجرين الذين كانوا فى بلادهم عمالاً كادحين، ثم سرعان ما أصبحوا يطالبون بحقهم فى نيل صولجان السلطة .
- السعي وراء الثروة، وشعار " من الثرى إلى الإثراء "
- مفهوم إصلاح وتأهيل المجرمين، وتقوية إرادتهم .
- الاتجاه نحو منح المرأة حقوقها السياسية والانتخابية .
- نزعة جديدة تؤكد أن الإرادة الحرة والجد فى العمل هما الطريق إلى الرقى .

وحتى الذين ظلوا طويلاً متشككين فى قدرة الشعب على أن يحكم نفـسه بنفسه بحكمة (يعلن الكسندر هاميلتون "إن قومك ياسيدى لا يعدون كـونهم بهـائم كبيـرة !") وسـرعان مـا تخلوا عن صولجان السلطة للديمقراطيين، ولم يعد يدافع عن الجمود البشرى سوى عدد قليل، وصار النـصف الأول من القرن التاسع عشر حقبة عظيمة فى تاريخ الإصلاح الاجتماعي، وأصبح هناك قبول عام لفكرة أن البشر قادرون على التغيير والتطويـر والتحسن، ولقد قال جاكسون عند انتخابه رئيساً : " إننى أومن

بـأن الإنسان قادر على الرقى، وعلى التحلي بالمزيد والمزيد من السمو الروحـي، ليصبح – كما يريد الله له – قادراً على أن يحكم نفسه بنفسه، فلـنمض فـي ارتقائـنا بشعبنا،ولنعمل على الارتقاء بأداء مؤسساتنا إلى الكمال، حتى تصل بنا الديموقراطية إلى الكمال الذى يمكننا معه أن نقول" صـوت الشعب من وحى الله " ولقد كان سائداً فى هذا الحين وجهتا نظر يعـزى اليهما عامل التغير، وكلتاهما لا تزال تعيش معنا، ونحن الآن فى بداية ألفية جديدة، وهما التغير بالذات، والتغيير بالغير "

ولتربية إرادة الذات على التغيير والاختيار يرى علماء التربية الحديثة ما يأتي :

١- يمكـن تـدريب الإرادة مـن خلال اختيار ميدان من ميادين السلوك الفطري المعتاد، على أن يدرب الفرد على ترك السلوك الفطري المعتاد في فترات محدودة كل يوم : مثال ذلك: ترك أكل بعض المشهيات من الأطعمة التي اعتاد الفرد تناولها كل يوم، أو أن يحرم الفرد نفسه من بعض ألوان الترفيه التى اعتاد ممارستها في أوقات معينة .

٢- يمكن إجبار الأطفال على تأدية واجبات شاقة لا يميلون إليها فـي ساعات معينة كل يوم ،عن طريق إرغامهم بالتهديد أو العقاب ،غير أن هـذه الفكرة وجدت نقداً شديداً من المربين فى بداية الأمر ،وبناء على ذلك النقد تطورت الفكرة إلى استخدام الثواب إلى جانب العقاب مثل تحديد المكافأة المختلفة لمن يؤدى تلك الواجبات كما يجب، وذلك لتشجيع الرغبة فـي الـنجاح، أو العقـاب فى حال عدم الامتثال للواجبات، حيث يدرب الأطفـال لتقوية إرادتهم على الأعمال التى يرغبون فيها عن طريق إلغاء كـل أنـواع الثواب والعقاب ويمكن أن يتم ذلك فى صورة ألعاب تقوى إرادتهم .

٣- يقترح بعض المربين المعاصرين ممارسة الواجبات والأعمال الشاقة النافعة لا بالتهديد والعقاب والخوف ولا بالمكافأة ،لأن مثل هذا التدريب لا يثمر إلا قليلاً أو لا يثمر إلا عن فرد عاجز، كما أن التدريب الذى تحركه الرغبة في نيل الجوائز لا ينمى خلقاً تسود فيه عاطفة الطموح، ولهذا يجب أن يتدرب الطفل على أعمال يحتاج إليها مثل الأعمال التي يكتسب فيها المعرفة والقدرة العقلية، لأن العمل الجاد في أعمال شاقة، وفى نفس الوقت نافعة ويستمتع بها الطفل، وترضى ذوقه، وهى أيضاً نتاج ميوله واستعداداته، وتخلق لدى الطفل قوة الإرادة .

الاحداث غير المواتية والعجز المتعلم

ماذا يحدث عندما يتعرض الكائن الحي لنتائج غير قابلة للتحكم ؟ هل يحاول التحكم فى النتائج أم ينسحب ؟ وهل تؤثر هذه الخبرات على أداء الكائن الحي فى المهام المقبلة ؟ من الذي يستسلم بسهولة، ومن الذي لا يستسلم ؟ من الذي يواجه أو يتمثل الموقف عندما يصادف فشلاً فى عمله ؟ ولماذا ؟ وللإجابة على هذه الأسئلة قام سيلجمان وزملاؤه بتعريض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية المؤلمة والتى لم يكن فى مقدور الكلاب الهروب منها أو تفاديها، وكان هناك مجموعة أخرى من الكلاب لم يكن لها سابق خبرة بتلك الصدمات الكهربائية المؤلمة والحتمية، حيث وضعت هذه المجموعة فى مكان تستطيع فيه تجنب أخذ الصدمة الكهربية حيث تعلمت كيف تستجيب لحل هذا الموقف المشكل عن طريق الجري إلى غرفة أخرى كانت متوفرة فى الموقف التجريبي .ولقد كان سلوك الكلاب التي سبق لها التعرض للصدمات الحتمية مختلفا عن سلوك تلك التى لم تمر بهذه الخبرة، فبعد تلقى أول صدمة توقفت المجموعة الأولى عن الجري وظلت فى حالة يائسة، تحاول

الانسحاب من أداء مهام الهروب من الصدمات، يبدو أنها قبلت المثير المؤلم، ولم تحاول تعلم استجابة الهرب، واكتسبت نوعاً من العجز، يبدو أن هذه الحالة اليائسة اختل أداؤها •وفقدت القدرة والدافع على السلوك، وتسمى هذه الحالة بالعجز المتعلم.

وبالتالى لاحظ سيلجمان أن وضع الحيوان (الكلب مثلا) فى موقف يتعرض فيه لمثير مزعج (كصدمة كهربية) ولايمكنه تجنب ذلك المثير بإجراء أية استجابة، فإن اختباره لمثل هذه المواقف يعيقه عن تعلم استجابة الهروب التجنبى المناسبة عندما يوضع فى موقف آخر تكون فيه إمكانية الهروب من المثير المزعج أو تجنبه ممكنة. ولاحظ أن الحيوان عندما يتعرض للموقف الجديد يقوم بإجراء بعض الاستجابات العشوائية لفترة قصيرة من الزمن ثم يستلقى على أرضية القفص يتلقى المثير المؤلم بسلبية مطلقة، وقد أطلق على هذه الظاهرة فى بادئ الأمر " بالوهن النفسى " لشعوره بالعجز وعدم القدرة على التحكم فى النتائج (صباح الرفاعى، ٢٠٠٣) ومن خلال ذلك يتمثل الأثر السلوكى لخبرة عدم القدرة على التحكم بعزوف الأفراد عن المحاولة والمبادأة، وهذا ما قاد سيلجمان بوصف هذه الحالة بحالة العجز المتعلم – فهو عجز يتم تعلمه فى مواقف تبدو للفرد غير ممكن التحكم فيها – وما يتم تعلمه من وجهة نظر سيلجمان على وجه التحديد هو أن المحاولة غير مجدية . وهذا التعلم يعكس إدراكاً أو اعتقاداً بأن التعزيز والسلوك حدثان مستقلان عن بعضهما البعض behavior – reinforcement independence ويتبع ذلك أن الأفراد يستسلمون للمواقف المؤلمة أو المحبطة ولاتحاول إجراء أية استجابة تخلصها من هذه المواقف أو تغير من نتائجها (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤) .

وعند وضع كلب لم تجر عليه تجارب من قبل في صندوق تجارب جرى الكلب خائفاً عند بداية الصدمة الكهربية الأولى حتى تسلق الحاجز بطريقة عشوائية وهرب من الصدمة، وفي التجربة التالية جرى الكلب وعبر الحاجز بطريقة أسرع منها في المرة الأولى، وخلال اختبارات قليلة أصبح الكلب ماهراً جداً في الهروب بسرعة، وتعلم كيف يتجنب الصدمة، وبعد حوالي (٥٠) اختبار أصبح الكلب هادئاً تماماً ووقف أمام الحاجز، وعند بداية علامة صدمة جديدة قفز الكلب متشوقاً، ونادراً ما كانت الصدمة تؤثر عليه مرة ثانية، لكن الكلاب الذين تعرضوا لصدمة لا يمكن الهروب منها، أظهروا نموذجاً مختلفاً للغاية وكانت ردود فعلهم الأولى هي نفس ردود فعل الكلب الأول فقد جرى هذا الكلب هنا وهناك لمدة (٣٠) ثانية لكنه بعد ذلك توقف عن الحركة، ورقد ثم عوى بصوت خافت وبعد دقيقة انتهت الصدمة وفشل مرة أخرى في التجربة التالية في الهروب، لقد حاول الكلب قليلاً في البداية لكنه بعد ثوان قليلة توقف عن المحاولة وتقبل الصدمة بسلبية وفتور،وفي التجارب التالية استمر فشل الكلب في الهروب من الصدمة وتفسيرنا لذلك أن الكلاب تعلمت أن هناك انفصال بين ما تبذله من جهد والهرب من الصدمات،وتتوقع أن الصدمات مشابهة في المستقبل، ويتعمم عدم توقعها للتحكم إلى الصدمات الأخرى،حتى ولو كان هناك أمل في التحكم (Seligman , 2000)، وفي تجربة أخري تم تقسيم ثلاث مجموعات كالأتي :

المجموعة الأولى : حيث تم إخبار هذه المجموعة مسبقا بما سيحصل لهم (النتيجة)، وتم إخبار أفرادها بأنهم سيستطيعون التحكم في النتيجة من خلال قيامهم بسلوك ما،مثال يقوم المجرب بإسماع هذه المجموعة أصواتا منفرة ومرتفعة مع إخبارهم مسبقا أنهم يستطيعون التحكم بالصوت من خلال إدارة مفتاح مثلا .

المجموعة الثانية : تم إخبارها بالنتيجة بشكل مسبق،غير أنهم جعلوا عاجزين عن التحكم في النتيجة، من خلال إخبارهم بأنهم مهما فعلوا فلن تتعدل النتيجة. مثال : لم يكن بإمكان هذه المجموعة التحكم بحجم الصوت على الإطلاق

المجموعة الثالثة : لا يتم إخبارها بأي شئ وتحصل على العواقب نفسها التي تحصل عليها المجموعة الأولى والثالثة دون أية إمكانية لها لتعديل هذه النتيجة مثال : يتم تقديم الصوت دون سابق إنذار لهم ودون أية تعليمات مسبقة، أو ما شابه ذلك.

بعد ذلك تم اختبار المجموعات الثلاث بمهمات جديدة أتيحت فيها إمكانية التحكم بالعواقب الناجمة عن الموقف لجميع المجموعات، فكانت النتيجة أن المجموعة الثانية التى تم جعلها عاجزة عن التحكم بالموقف استسلمت للموقف، وتقبلت الضوضاء على الرغم من توفر إمكانية التحكم بحجم الصوت بإشارة يد، ولم تستغل هذه المجموعة الفرصة لضبط الموقف والتحكم فيه، أما المجموعة الأولى والثانية فقد استجابت للموقف بطريقة فاعلة؛ أى حاولت تعديل الصوت بالشكل المناسب، وبعد ذلك تم اختبار المجموعات الثلاث فى موقف جديد .

ونخلص من هذه النتائج إلى أن امتلاك السيطرة على الأحداث غير المواتية، والقدرة على التحكم بمجراها يعد أمراً جوهرياً بالنسبة للإنسان وصحته النفسية والجسدية، وبالفعل فقد وجدت تجارب متنوعة أن العمال الذين لهم حرية تحديد سرعة عملهم وتنظيمه بالطريقة التي يرونها مناسبة يشكون بصورة أقل من أعراض الإرهاق الذاتي المنشأ،ويظهرون إفرازاً أقل من مادة (الكاتيكولامين) من أولئك الذين يتحدد مجرى نشاطهم الخارجي من خلال عوامل خارجية كالإرادة المتسلطة أو المركزية فى قراراتها، أو الديكتاتورية، أو التحكم فى العمل من خلال الآلة.

وفـــى هذا السياق أصبحت أعمال سيلجمان وزملائه مجالا خصبا للــبحث والنقاش النظري، ونشرت المئات من المقالات عن هذه الظاهرة ومــدى اســتخدامها فــى تفسير العديد من الظواهر،ومدى انتشارها بين الــثقافات. ومــدى اســتخدامها لمفاهــيم التعلم، مثل المثير والاستجابة، واســتخدامها للكائنات الحية دون البشر فى استخلاص القوانين والمبادئ الخاصة بتفسير العجز المتعلم، ثم تطبيقها على الإنسان، ودخولها مجالات هامــة مثل المجال السياسي والتعليمي والمهني، ومجال التربية الخاصة. كمــا أن هــذا المفهوم أفرط في استخدامه – حسب ما يذكر سيلجمان – نــشعر فــي قــرارة أنفسنا بالذنب بسبب استخدامنا المتكرر لهذا المفهوم لمعالجة كل شئ نواجهه، وبالرغم من ذلك نؤكد أن مفهوم العجز المتعلم ظاهــرة مفيدة وهامة، وأن الإفراط في تطبيقاتها لا يجب أن ينتقص من فوائدها الجمة الأخرى للآخرين .

وفـــى هذا الخصوص زاد الجدل بين الآراء المعرفية والسلوكية حول العجز المتعلم .وقد يأتي الجدل من أن نظريات التعلم تؤكد على أنه مــن الــصعب أن يكون الكلب عاجزاً، ولكي يتعلم الكلب العجز عليه أن يــدرك تساوى حدوث الصدمة في حالة استجابة الكائن الحي، وفى حالة عــدم اســتجابة الكائن الحى،وبالضبط – كما فسرنا – لا تسمح نظريات الــتعلم بحــدوث هــذه العمليات فهي تسمح للحيوان أن يتعلم عندما يتبع الاســتجابة نتــيجة (اكتــساب)Acquisition ويتعلم أيضاً عندما لا تتبع الاستجابة نتيجة (انطفاء) Extinction ولكنها لا تسمح للحيوان أن يتعلم عندما تحدث النتيجة في غياب الاستجابة، ولا تسمح للحيوان أن يربط بين هذه المعلومات والمعلومات الخاصة باقتران الاكتساب والانطفاء. وبالتالي لا ترتبط نظريات التعلم بالمعرفة، ولكنها ترتبط بالاستجابات،ونحن نؤكد

أن الحـــيوانات تـــصبح سلبية وعاجزة نتيجة تعلمها أن استجاباتها عديمة الجـــدوى، ولا يـــوجد تأثير لها على الأحداث، وتؤكد نظريات التعلم أن الحيوانات تتعلم فقط استجابات .

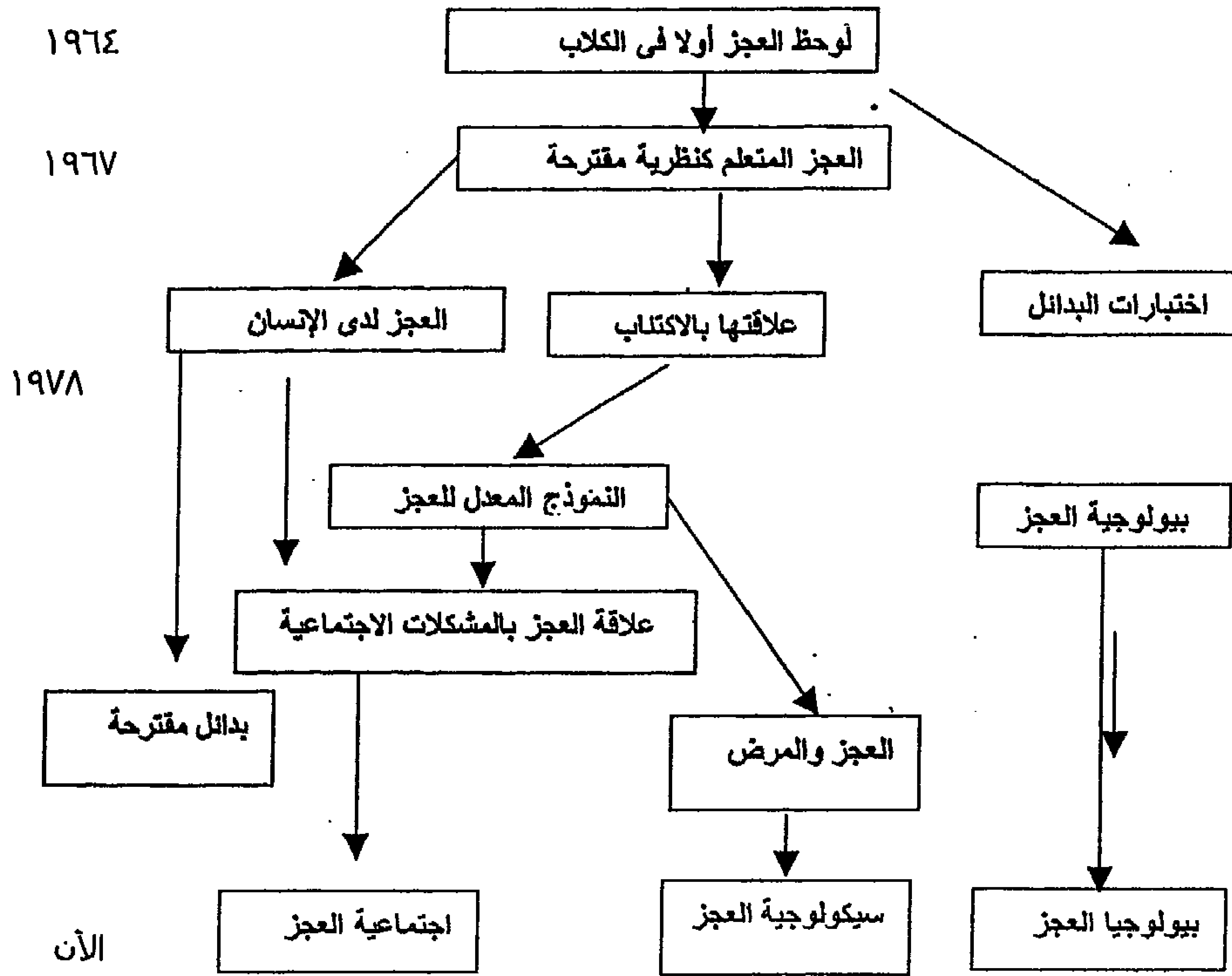
وفى هذا الصدد جذبت هذه النتائج اهتمام الباحثين فى نظرية التعلم، لأنه لم يكن من المفترض أن تكون الحيوانات قادرة على تعلم أنه لافائدة من أى شئ يقومون به، وأن هناك علاقة عشوائية بين تصرفاتها وما يحدث لها، إذ أن المـــنطق الأساســـى هـــو أن التعلم يحدث فقط عندما ينتج فعل (مثل الضغط على قضيب) نتيجة (مثل تلقى حبة الطعام) أو عندما يتوقف الضغط عـــن أن ينتج حبة الطعام. وكأن هناك اعتقاد بأن تعلم أن حبة الطعام تأتى بـــصورة عشوائية سواء ضغط الحيوان على القضيب أم لم يضغط يتجاوز إمكانـــيات الحيوانات (والأدميين أيضاً) وتعلم العشوائية هذا (تعلم أن لاشئ تفعلـــه له أهمية) هو تعلم معرفى. بينما تلتزم نظرية التعلم بنظرة ميكانيكية تقـــوم على الاقتران بين (المثير – الاستجابة – التدعيم) وهى نظرة تستبعد التفكير والاعتقاد والتوقع، فهى تدعى أن الحيوانات والإنسان لا تستطيع فهم الاقتـــرانات المـــركبة،ولا تـــستطع تكـــوين توقعات عن المستقبل،وبالتأكيد لاتستطع إدراك أنها تعلمت العجز وقلة الحيلة .

إن الاختلاف بين منحى نظرية المثير والاستجابة ومنحى نظرية العجز المتعلم أعمق مما يبدو، حيث يؤكد منحى نظرية المثير والاستجابة فقط على الاقتران المؤقت Temporal Contiguity بين الاستجابة والمعزز فـــي ضـــوء ملاحظة سلوك الحيوان من خلال تتابع الأحداث لحظة إلى لحظـــة، ويعتبره هل ضرورياً ولكنه ليس كافياً، ويعتبره سكنر skinner ضرورياً وكافياً، فإذا تبعت الاستجابة معزز فإنها تقوى، وإذا لم يوجد أي علاقـــة حقيقية بين الاستجابة والمعزز، فإن الاستجابة تكون ليس لها أي

معنى فى التعلم وفى جلب التعزيز، وتعارض نظرية العجز المتعلم نظرية " المثيـر – الاسـتجابة " على اهتمامها فقط بالترابط الزمني بين المثير والاسـتجابة كـشرط أساسي وأوحد للتعلم ، كما أنه ليس دليلا على قوة الارتـباط بينهما حيث تؤكد أن الكائن الحي يجب أن يكون قادراً على كـشف العلاقـة الـسببية الحقيقية من العلاقة غير السببية والوقتية عند التعـرض للمثير والاستجابة. وبالتالى يقوم الكائن الحي بتحليل البناءات الـسببية Causal Structure الموجودة في البيئة، وتؤكد النظرية أن ما يـتعلمه الكـائن الحـي من خلال ارتباط المثير والاستجابة يعتمد على تمثـيلاته المعرفية السابقة لهذه العلاقة،وعلى توقعاته التى تكونت بالنسبة لها .

ومن ناحية أخرى تؤكد نظرية المثير والاستجابة أن ما يتم تعلمه من مثير أو استجابة يظل مرتبطاً بهما، ويعتمد انتقال التعلم بين المواقف علـى درجـة التشابه المادي physical similarity بين هذه المواقف، وبالـرغم مـن ذلك فإن توقع الكائنات الحية يمكن تعميمه على مختلف المواقـف الأخرى بصرف النظر عن وجود أو عدم وجود تشابه فيزيقي بين المواقف .

ويمكن تقديم شكلا توضيحيا لتاريخ ظاهرة العجز المتعلم :



تاريخ ظاهرة العجز المتعلم (Peterson , Maier , Seligman , 1995)

ماالمقصود بذلك بالتحديد ؟

١- عندما يدرك الإنسان أنه سيكافأ أو سيعاقب بغض النظر عن سلوكه فسوف تنخفض توقعاته، ومن ثم فإن ما سيقوم به من نشاط سوف يعزز لديه هذه القناعة (بأنه سيعاقب أو سيكافأ) وتكون نتيجة ذلك أن أية مبادرة للتصرف المثمر والمستقل من قبل الشخص سيتم إخفاقها وإحباطها طالما أن العاقبة ستحدث بغض النظر عن سلوكه وإمكانياته أو كفاءته .

٢- فإذا تعلم الفرد (اشتراط) أن النتيجة ستحدث بغض النظر عن سلوكه فإنه سيكون عاجزاً فى أى موقف آخر، حتى عند توفر الدلائل الموضوعية على أن الموقف قابل للضبط فعلا .

٣- فإذا كان الموقف غير قابل للضبط، فإن الفرد سيدافع بداية عن نفسه،أما الاستجابة التى تسيطر على الفرد فى هذا الموقف فهى الخوف، فإذا استطاع الفرد التأثير على الظروف القائمة – كما يقدر هو – فسوف يختفي الشعور بالخوف، ولكن إذا لم يكن هذا هو الحال فإن الفرد سوف ينزلق فى حالة من العجز، أما الانفعال المصاحب لهذه الحالة فهو الاكتئاب .

وقــد يكــون مصدر العجز المتعلم العالم الخارجي، حيث يواجه الإنــسان ظــروفا من الصعب التغلب عليها، ويصبح الإنسان رهنا لهذه الظروف، ويضطر للاستسلام لها، ومثل هذا الإنسان الذي يستسلم للعجز لا يعــرف منذ طفولته روح المقاومة، أو فكرة المحاولة والمواجهة، وهذا أخطــر أنواع العجز الذي يصيب الإنسان، فالعجز الذي يقف فيه الإنسان حائراً أمام قسوة الظروف التي تواجهه يسمى بالموت قبل الموت .

وقد يأتي العجز من الآخرين، من إنسان يثق في إنسان ويتعلق به ويضع فيه ثقته وآماله وأحلامه، ثم يفاجأ بالصدمة وخيبة الأمل التي تؤدى إلى الإخساس بالعجز وفيه يفقد الإنسان الثقة في القيم والقدوة، والمحبوبة التــي لا تــستحق هذه الثقة، ويفقد الثقة في الآخر الذي بنينا عليه حياتنا الخلقــية. وقــد يكون العجز مصدره الذات نفسها، وفى هذه الحالة تعجز الذات عن تحقيق ما تريد الوصول إليه، وإذا فشلنا في تحقيق أهدافنا يشعر الإنسان بالتمزق والضياع. ومادام العجز حليف الإرادة الضعيفة، يجب أن يعلــم الإنــسان أننا إذا بدأنا باستخدام الإرادة فهذا معناه أننا على طريق إخراج الإرادة من قوقعة العجز، والخروج من قوقعة العجز يبدأ بالإرادة القــوية، وهــى نقطة البدء، إننا يجب أن نملك إرادة قادرة على الخروج والمــواجهة، وقــد لا تكفى الإرادة وحدها، بل معها أيضا عنصر الفكر والمقاومة، وكلاهما أساسي حتى يتحرر الإنسان من العجز.

وفي هذا الشأن أصبحت أعمال سيلجمان وزملائه مجالا خصبا للبحث والنقاش النظري، ونشرت المئات من المقالات عن هذه الظاهرة، واستخدامها في تفسير العديد من الظواهر، وانتشارها بين الثقافات، واستخدامها لمفاهيم التعلم، مثل المثير والاستجابة ،واستخدامها للكائنات الحية دون البشر فى استخلاص القوانين والمبادئ الخاصة بتفسير العجز المتعلم، ثم تطبيقها على الإنسان،ودخولها مجالات هامة مثل المجال السياسي والتعليمي والمهني، ومجال التربية الخاصة. كما أن هذا المفهوم أفرط في استخدامه – حسب ما يذكر سيلجمان – ونشعر في قرارة أنفسنا بالذنب بسبب استخدامنا المتكرر لهذا المفهوم لمعالجة كل شئ نواجهه وبالرغم من ذلك نؤكد أن مفهوم العجز المتعلم ظاهرة مفيدة وهامة، وأن الإفراط في تطبيقاتها لا يجب أن ينتقص من فوائدها الجمة الأخرى .

ماهية العجز المتعلم

استخدم سيلجمان مفهوم العجز فى تجاربه منذ سبعينيات القرن الماضي، واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدى إلى عائق Interference فى التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة – وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي ومعرفي وانفعالي أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة هى حالة عجز متعلم فيها اعتقد الكائن الحي وتوقع أن استجابته لن تؤثر فى النتيجة، والعجز المتعلم هو حالة نفسية تنتج عندما يعتقد الشخص بأن عواقب الحياة غير متوقعة ولا يمكن التحكم فيها .

ولاحظ سيلجمان وزملاؤه أن الكائنات الحية التي سبق وتعرضت لمواقف العجز وتعودت فيها أن تتلقى صدمات كهربائية مؤلمة لا تستطيع الهروب منها أو إيقافها، ولم تحاول الإقدام على شئ ما لإيقاف الصدمات

الكهـــربائية فـــى هذا الموقف الجديد، بل يبدو أنها كانت تتقبل مصيرها بـــسلبية ظاهـــرة، وقـــد فسر الباحثون هذا بأنها تعلمت أن تشعر بالعجز وانعدام الحيلة، وكان هذا السلوك يناقض تماماً سلوك المجموعة الضابطة، فكانـــت تقـــدم علـــى أنواع مختلفة من السلوك وتحاول بطرق عشوائية متكررة أن تتفادى الصدمات حتى توصلت إلى الاستجابة التى أوقفت هذه الصدمات المؤلمة، ثم تعلمت هذه الاستجابة الجديدة وكررتها بعد ذلك فى المواقف التالية .

وتوصل العديد من الباحثين إلى نتائج تثبت أن هناك انخفاضا فى اســـتجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم فى النتائج،ويتعلم أن أي نتـــيجة تحـــدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته– مثلما حدث فى معامل بافلوف – فى حالة توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة، ولم يـــبذل أي جهـــد لكـــي يهـــرب مـــن الصدمات المؤلمة، واستسلم تماماً للمؤثرات،وأصـــبح لا يكتـــرث بالمثيـــرات الإيجابـــية التي تساعده على الهروب من الموقف،ويبدو أن هذا الكائن الحي تقبل مصيره بسلبية وفتور فى الهمة، وتوصل الباحثون إلى نتائج مؤداها شعور الكائن الحي بانعدام فاعليته وعدم قدرته على السيطـــرة (Mikulincer,1994) .

بمعنـــى أن الـــشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن اســـتجابته لا تغير شيئاً من النتيجة، يتعلم أن السلوك والنتيجة مستقلان. وهذا يعنى أن الشخص لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج، وهى حالـــة نفسية سلبية يصل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناســـبة لتحقيق أهدافه أو المهام المطلوبة منه بسبب الخبرات الماضية التـــي يتكـــرر فـــيها الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له، ويـــدرك أن الأحـــداث الخارجـــية هـــى التـــي تسيره، ولا قدرة له على

مواجهـــتها، وتـــنمو لديه انفعالات سلبية،وتقدير ذات منخفض،ولا يتوقع تحسناً فى أدائه فى المستقبل، وبصورة خاصة يكون أداؤه أكثر خوفاً بعد الفشل عنه قبل الفشل على نفس المهام. أى بتكرار تعرض الفرد للأحداث مـــع انخفـــاض تقديـــر الـــذات لا يكون العجز فقط بل توقع الفشل فى المـــستقبل،حيث إن المواجهة مع هذه الأحداث لن تكون مجدية طالما هى محكوم عليها بالفشل،فإدراك نقص التحكم وانخفاض تقدير الذات وإدراك العجز إحدى معطيات تشكيل الاكتئاب في نظرية العجز .

ويمكـــن تلخـــيص ملاحظـــات الباحثين على كائنات المجموعة التجـــريبية فيما يلي : عندما تعرضت الكائنات للصدمات الكهربائية بدا علـــيها هـــياج في بادئ الأمر،ثم خفت حدته تدريجياً وحلت محله مظاهر تشير إلى السلبية واليأس،وحتى فى حالة إيقاف الصدمات الكهربائية كانت الكائـــنات الحية فى بعض الأحيان تستمر فى التجوال داخل الصندوق فى انـــزعاج ظاهر وبنفاذ صبر شديد،وكانت طريقة نباحها تدل على خوفها، وفى أحيان أخرى تتوقف عن السير وتبقى مكانها دون حركة أو مقاومة، ثم تحولت مع استمرار التجربة إلى حالة قريبة من حالات الاكتئاب، حيث أصبحت كائنات سلبية خاملة تعانى من فقدان الشهية والهزال.

أنواع العجز المتعلم

١- **عجـز دافعـي** **Motivational Deficits** : انخفاض دافعية الكائن فى محاولـــة الـــتحكم فـــى الأحداث وضبطها، أي إذا حاول الكائن الحي فى الـــبداية ولـــم يـــستطع التحكم فى الحدث فإنه يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم فى الحدث . بكلمات أخرى يتمثل العجز الدافعي فـــى إيقـــاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية، وعدم وجود بـــواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة، وغالباً نقول إن الفرد لا

يحاول، وتعلم أن يكون عاجزاً لاعتقاده بعدم امتلاكه معطيات التحكم فى عمليات التعلم، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين ويبقى سلبياً، ولا يقدمْ علـــى أى محاولة. فالعجز يمكن تعلمه من خلال الإقلاع السريع والتوقف المفاجـــئ الـــذي يأتى من اعتقاد الكائن الحي أن استجابته عديمة الفائدة، حتى عندما يفعل لا يستطيع الاستمرار طويلاً فى حركاته وأفعاله المبدئية ويصبح سلبياً متقاعساً .

ومـــن ثـــم فإن المشكلة عندهم – فى جزء منها – دافعية بسبب تفـــسيراتهم المـــستهدفة لـــتعلم العجز واعتقادهم فى امتلاكهم النقص فى الـــتحكم، وأن كل جهودهم عديمة الجدوى فى إحراز أي نتيجة، والتقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتي كان يرأسها " سيلجمان " لوصـــف هـــؤلاء التلامـــيذ " أنهـــم فاترو الهمة، ولا يستطيعون تكملة أعمـــالهم، ويقلعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهام صعبة ويرتفع لـــديهم قلـــق الاختبار (Seligman ,2000) وغالبا نرى هؤلاء كما لو كانـــوا ســـلبيين وخائفين من المحاولة، وأن الجهد بالنسبة لهم يبدوا عديم الجـــدوى، ويقلعـــون بـــسرعة عن المحاولة، وتتكون لديهم استراتيجيات تعويـــق الـــذات Self -Defeating Strategies والتى تؤدى بهم فى الـــنهاية إلـــى فشل أكثر، وهم مماطلون، أو مرجئون procrastinate، وينجـــزون المهـــام التى تتطلب أقل جهد. ومكتئبون وأحد أشكال اكتئابهم الغـــضب. ويـــشعرون بالغباء عندما يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها، وعلى العكس تماماً من اعتباره حالة مؤقتة من فقدان الدافعية، فإن العجز المـــتعلم حالة مزمنة ومدمرة وهوغالباً ما يبالغ فى تشخيصه غير أنه مع ذلك يستحق نقاشاً مهماً، فنحن نرى أعراضه فى تعليقات الطلبة من قبيل " أنا غبى " أو" أنا غير محظوظ فلماذا أزعج نفسى ؟ وأيضاً من الأعراض التى يبديها الطلبة لامبالاة تامة تقريباً، إضافة إلى سلبية مستمرة .

وتجمع الدراسات العديدة على السمات الدافعية التالية لذوى العجز المتعلم:

(١) أقل مثابرة فى وجه الفشل أو ما يسمى " بالمثابرة مقابل عدم المثابرة

(٢) أقل مبادرة وأكثر كسلاً، أو ما يسمى " بالمبادرة مقابل الكسل "

(٣) يتوجهون لهدف الدرجة والأداء أكثر من توجهاتهم لهدف التمكن والتعلم، أو ما يسمى " التوجه للأداء مقابل التوجه التمكن "

(٤) أقل استخداماً للإستراتيجيات الفعالة وأكثر استخداماً للإستراتيجيات غير الفعالة أو ما يسمى "التناول المعرفي النشط مقابل التناول السطحي"

(٥) أكثر سلبية عند تعاملهم مع المشكلات أو ما يسمى " بالسلبية مقابل الإيجابية (Hokoda & Fincham ,1995، Stipek :1998 ،, Dweck,2000)

٢ـ عجز معرفي Cognitive Deficits : ضعف قدرة الكائن الحي على التعلم من خبراته السابقة، والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهرب أو التجنب، بكلمات أخرى ضعف قدرة الإنسان على التعلم بأنه قادر من خلال تصرفاته على التحكم فى العواقب مهما كان نوعها سواء كانت سارة أو غير سارة، أو صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات المستقبلية يمكن أن تؤدى إلى نتائج، وهنا ينصب العجز المعرفي فى أن العجز استجابة شرطية متعلمة learned Conditioned Response . فالفرد الذي يستجيب ويكافح لاستعادة التحكم، وعندما تبوء محاولاته بالفشل يتعلم العجز،وتتشوه معارفه عندما يدرك أنه لا يملك الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة ويتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها .

أى لا يـرى هؤلاء الأفراد فى ذاتهم القدرة، ويعزون الفشل إلى سـمات ثابـتة فى ذاتهم، ومن ثم يتكاسلون ولا مبالين كرد فعل منطقي للفشل، ويعتقدون أن أسباب فشلهم ثابتة وفوق نطاق تحكمهم، وأن الأفراد الـذين يـرون الفـشل بهـذا الشكل أقل احتمالاً فى البحث عن العون، ويعتقدون أنهم لا شئ ولا أحد يستطيع مساعدتهم.

ومن سمات ذوى العجز المتعلم فهم دائمي القول : أنا لا أستطيع : هـذا عمل صعب جداً : أي يدركون العوائق والصعوبات على أنها لا تقهـر ولا يمكن تخطيها : وأن الفشل لا يمكن تجنبه، ويعزون نجاحا تهم إلى عوامل خارجية : يفضلون العمل السهل والذي يستطيعون أداءه بأقل جهـد : يحـبطون بـسهولة ويستسلمون بسرعة : لديهم سهولة وسرعة الإقـلاع : يبحـثون عـن مساعدة بدون أي محاولة، أو لا يبحثون عن مـساعدة عـندما يحتاجون إليها : لا يتطوعون للإجابة على الأسئلة : يخلقـون أعذاراً لعدم إكمالهم المهمة : يماطلون ويدعون أنهم ليس لديهم وقـتاً كافـياً لإكمال المهمة : مشوهون معرفياً ودائماً معارفهم توحي لهم بالعجز وعدم القدرة على التحكم : عندما يتطوعون للإجابة على الأسئلة يدعون نسيانهم للإجابة .

٣ـ عجـز انفعالـي Emotional Deficits : ظهور انفعالات سلبية على هؤلاء الأفراد مثل القلق والغضب والاكتئاب، وأن انفعال القلق والغضب همـا اللـذان يظهـران في البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم، ثم يفـسحان الطريق لظهور الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها ، ونماء اعتقاد الفرد بأنه لا يمكنه التحكم على النتائج المترتبة علـى سلوكه، أى أن الفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً فى النتائج التي تعقب هذا السلوك، بمعنى أنه إذا كان في موقف مؤلم لا يمكنه

تجنـــبه، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أى أثر فى تغييره أو بإزالته الأمر الذى يؤدى إلى الاعتقاد في عجزه (Seligman , 1998) .

بكلمات أخرى قد يسبب ذلك ما يسمى بتوقع القلق، طالما أن الفرد يــشعر بأنه غير قادر علي التحكم بالموقف الأمر الذي يقود بعد ذلك إلى الاكتئاب، وفقدان الاهتمام بالأنشطة المهنية والحياتية والآخرين سواء في محيط العالم أو خارجه.

وفى هذا المضمار ربط سيلجمان النظرة القائلة بأن العجز سمة مميزة للاكتئابى مع وجهة نظره فى العجز المتعلم حيث يقول " إننى أعتقد أنـــنا إذا ربطنا وجهات النظر هذه مع جوهر الاكتئاب فإنها تمثل وحدة، فالمـــريض المكتئب تعلم أو اعتقد أنه لايستطيع السيطرة على مهام حياته بأن يخفف معاناته أو يحقق إشباعاته . وباختصار فهو يعتقد أنه عاجز . وهـــناك من الأحداث المعجلة بذلك، مثل الفشل المهنى أو عدم صلاحيته للدراسة وذلك يعنى لمثل هذا الشخص أنها تكرار لجهود عديمة الجدوى، واســتجاباته عاجزة عن أن تفى بإشباع رغباته ولايجد الاستجابات ذات التدعـــيم القوى، وبالتالى تتزايد الأمراض البدنية ومواقف العجز بدرجة كبيـــرة، وفى مثل هذه المواقف يجد الشخص أن استجاباته الخاصة غير مؤثـــرة وفى الغالب يلقى بنفسه تحت رعاية الأخرين، وأنه من المعروف أن هـــذه المواقـف غالباً ماتؤدى إلى القلق والاكتئاب أيضاً وربما يحدث القلق فى الوقت الذى مازال أمام الفرد أمل، ويبحث عن وسيلة للخروج، ويمكن أن يجد طريقه إلى الاكتئاب عندما يعتقد فى النهاية أن لاشئ يمكن عمله حيال هذه المواقف (Seligman , 1998) .

فالفـــرد المكتـــئب لا يـــستطيع التعرف على الاتساق بين سلوكه والنتائج المتحققه من البيئة، ويظهر العجز عندما تكون النتائج مستقلة عن

الجهـد المـبذول مـن قبل الفرد من أجل السيطرة والضبط الذاتي لهذه النتـيجة. تدريجياً يتوقف الفرد عن الاستجابة ويصبح سلبياً ولا يستجيب لمثيرات جديدة. وحديثاً تم وصف مصطلح فقدان الأمل Hopelessness وتبعاً لهذا المصطلح، فإن الاكتئاب يرتبط مع التوقعات بأن أحداثاً واضحة سوف تحدث أو أن هذه الأحداث المنفرة سوف تحصل بغض النظر عما يفعله الشخص، حيث يشير مصطلح فقدان الأمل إلى توقعات الفرد السلبية نحـو المستقبل وأن الاعتقادات المرتبطة بهذه الأحداث لا يمكن السيطرة علـيها وبعد حصول هذه الأحداث .إن احتمالية أن يصبح الشخص مكتئباً كوظـيفة للوضوح والأهمية التي يوليها الفرد لهذه الأحداث ٠ وهنا يركز بيك فى تعريف الاكتئاب على الأشياء التي يقولها الشخص لذاته خصوصاً أفكار لوم الذات ونقدها والنظرة التشاؤمية للبيئة، وقد قدم مفهوم الثالوث المعرفى الاكتئابي الذي يتضمن نظرة سلبية نحو الذات والعالم والمستقبل. تتـضمن الأشياء التي يقولها الفرد لذاته تشويهات معرفية أساسية وأخطاء في طريقة التفكير نحو نفسه، فينظر للأحداث العادية بأنها كبيرة (Cash & Pruzinsky, 2002:54)

٤- **عجـز سـلوكي Behavior Deficits** : وتتمثل في تصرفات التلاميذ بـسلبية، وكسل،وفتور الهمة، والإقلاع السريع، والتوقف المفاجئ نتيجة إدراكهم أن استجابتهم عديمة الفائدة .

ويعبـر العجز المتعلم سلوكياً على نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته،ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد،والسلبية بدلا من الإيجابية،وغالباً يـستخدم أساليب أقل كفاءة فى حل المشكلات،وقد يفشل فى إنهاء المهمة مـرة ثانية وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عديد من الأحداث غير قابلة

للتحكم،فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئاً Risk لنمو واستمرار العجز،نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل، ولا جدوى لمحاولاته (Stipek , 1998) .

كيف يتعلم الفرد العجز ؟ توصل الباحثون إلى فكرة مؤداها ما يلي :

١- يكتسب الكائن الحي عادة معلومات عن نتيجة الموقف الذي يواجهه ويستجيب له، وفى حالة العجز المتعلم وانعدام الحيلة يتضح له أن هناك انفصالاً بين ما يفعله أو يقدم عليه من تصرفات هادفة وبين الحصول على النتيجة .

٢- تؤدى هذه المعلومات إلى توقع مستمر لدى الكائن الحي بأنه سيظل هناك انفصال بين أفعاله ونتائج المواقف التي يواجهها أو المثيرات البيئية التي يتعرض لها . ويعنى هذا أن الكائن الحي يدرك أو يعتقد أنه ليس هناك شيئاً يستطيع القيام به لتغيير الأحداث المؤلمة أو التخفيف من وطأتها .

٣- يؤدى هذا التوقع إلى قصور واضح فى أي شئ يمكن أن يتعلمه الكائن الحي فى المستقبل، ويؤدى إلى اضطرابات دافعية وانفعالية وبهذا فإن تأهيل الأفراد لاكتساب العجز تحدث – عادة – فى الحالات التالية :

الحالة الأولى : صدمة

حيث يكون الطالب قد مر بظروف ينطوى على حدث مهم، لم يكن بالإمكان السيطرة عليه، وعلى الرغم من أن الأحداث الأكثر شيوعاً تمثل تهديداً أو صدمة قاسية، إلا أنه سينتج عنه عجز متعلم، حتى لوكان الحدث الخارج عن السيطرة إيجابياً أو حيادياً، وقد يكون الحدث لفظياً أو بدنياً أو نفسياً .

إن مـــا لا يتماشى مع هذا الوضع أن يخبر المعلم طالباً ما بلطف أن يهدأ أو بأنه سيتحدث معه على انفراد بعد انتهاء الحصة، وما يتماشى مـــع هذا الوضع أن نجد طالباً مستأسداً فى الممرات والطرقات، أو حياة أســـرية مـــؤذية، أو معلماً غير حساس يحرجه، أو يذله أمام زملائه فى الفصل، وفى بعض الحالات قد تحدث الصدمة بطريقة غير مباشرة، على ســـبيل المثال إذا كان هناك إطلاق نار فى مدرسة ما فإن الإرشاد النفسى يحتاج لمساعدة الطلبة الذين شهدوا الحدث (Ericdnsen , 2001)

الحالة الثانية : فقدان التحكم

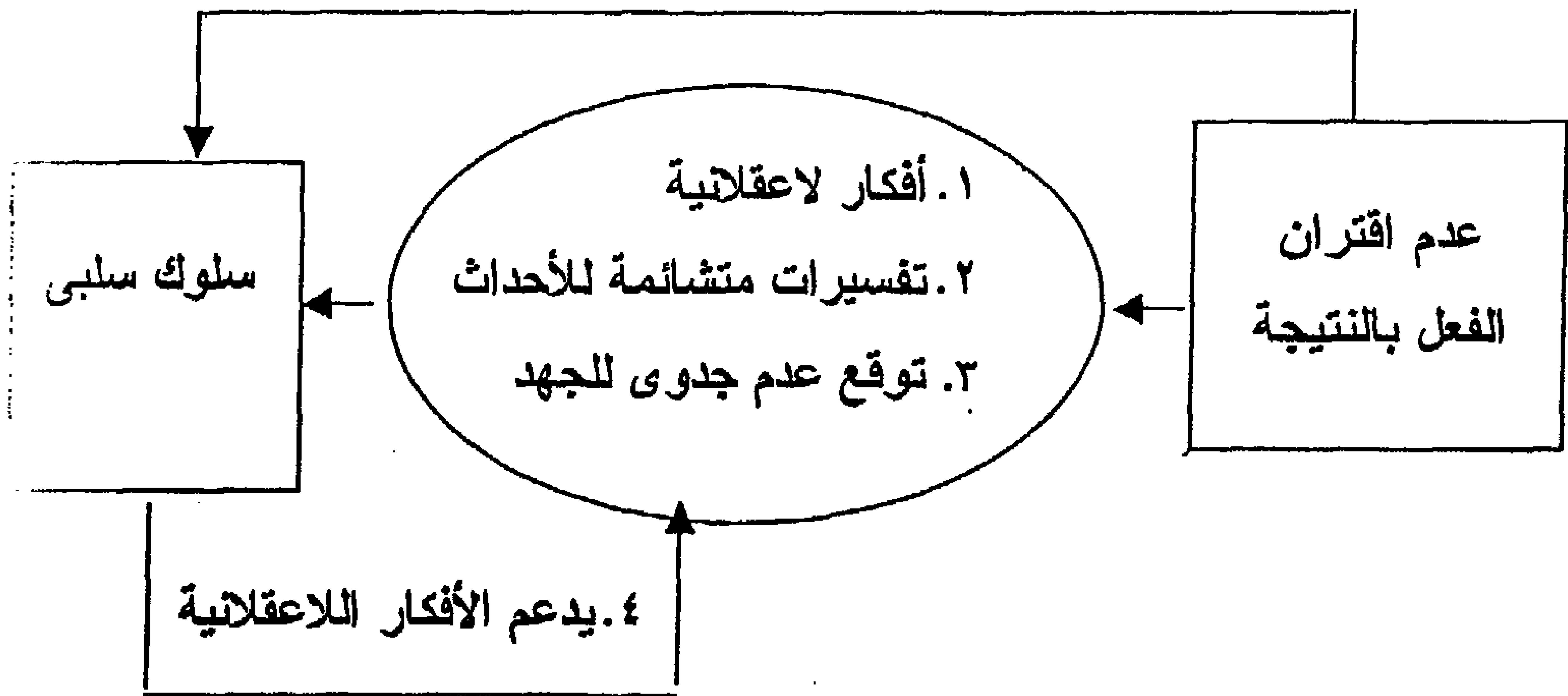
وهـــنا لابـــد للطالب أن يكون قد مر بتجربة فقدان السيطرة على التهديد المؤذى له، وقد لا يمتلك مهارات معالجته، مثل الطالب الذى يقمع أو يذل بقسوة فى الفصل،ويشعر بعدم القدرة على الحراك بسبب الإحراج، وتخـــتلف هذه الحالة عن الحالة التى يواجه فيها الطالب أباً يسئ معاملته، حـــيث يطـــور مهـــارات للـــتعامل مع المشكلة، ويتغلب عليها بالرد، أو بالحصول على المساعدة، أو بالهرب (Ericdnsen , 2001)

الحالة الثالثة : القرار

لابد أن يكون الطالب قد اتخذ قراراً يشل قدرته على العمل لتفسير الحدث وبيان رد فعله إزاءه، وعادة ما يأخذ هذا القرار شكل " لا أستطيع أن أعمـــل اى شئ بطريقة صحيحة " أو أنا مظلوم أو " انا صاحب حظ سيئ " فإن هذه الاستنتاجات تنذر بتكوين توقع سلبى بشأن المستقبل بحيث تكـــون النتيجة عدم بذل أى جهد، ويمكن أن تنبثق مثل هذه الاستنتاجات أيـــضاً من انتقادات المعلم المتكررة مثل " أنت حالة ميئوس منها "،" أنت بالـــضبط لا تحاول " (Peterson et al , 1995) فالعجز المتعلم عملية تـــتكون نتيجة للتعلم، حيث يتعلم الأشخاص وكذلك الكائنات الأخرى التي

أجريت عليها التجارب أنه ليس في مقدورهم أن يفعلوا شيئاً لتجنب الفشل،وكان من نتيجة هذه الحالة فشلهم في إدراك أن المواقف التالية تختلف عن الأولى التي فشلوا فيها، وشعور الشخص بأن الأحداث الأولى المؤلمة وقعت رغماً عنه ولم يكن بإمكانه السيطرة عليها، يمكن أن يعمم إلى ما قد يواجهه من مواقف أخرى قد تكون سهلة لا تحتوى على أي تهديد له،وهذا التعميم يعرف بالعجز المتعلم وهى حالة نفسية يشعر فيها بأن إمكاناته الداخلية وقواه لا تمكنه من تغيير الوضع الراهن فيشعر بالعجز، ويظهر العجز في انخفاض الحافز، والشعور باللا حول واللا قوة، وبانعدام الأمل، وهؤلاء يفقدون القدرة على المبادأة ويستسلمون ولا يعودون يقدمون الإنجازات والأفكار طالما أن نتيجة عملهم معروفة لهم مسبقاً، أي طالما يعرفون أن نتيجة عملهم لن تحقق لهم الكرامة ولا العزة ولا النتيجة الاجتماعية أو المادية المرغوبة (Seligman , 1998)٠

ويمكن توضيح مكونات العجز المتعلم فى الشكل التوضيحى التالى :



شكل (٢) مكونات العجز المتعلم

حيث يوضح الشكل السابق أن علاقة اقتران الفعل بالنتيجة يؤدى إلـــى الـــسلوك الـــسلبى مباشرة، وقد يؤدى إلى عدم الإقتران بين الفعل والنتـــيجة إلى السلوك السلبى من خلال وسيط يسمى بالأفكار اللاعقلانية والتى تتركز فى :

١- تفسيرات متشائمة للأحداث

٢- عدم جدوى الجهد المبذول

٣- كمـــا أن اســـتمرارية الـــسلوك الـــسلبى قد يدعم ويعزز الأفكار اللاعقلانـــية من جديد، بل قد يوقع الفرد فى حلقة مفرغة، ولذلك يجب أن نتدخل تدخلاً معرفياً لكسر هذه الحلقة، ونعمل على تغيير الأفكار اللاعقلانية والمعارف المشوهة، ومن ثم قد يتضاءل العجز المتعلم، وربما تنطفى استجاباته .

الطبيعة الظاهراتية للعجز المتعلم

يمكـــن وصف الطبيعة الظاهراتية phenomenological لحالة العجز المتعلم على النحو التالي :

١- تحتوى هذه الحالة على فقدان انفعالي كمي للرغبة، ويتجلى هذا الأمر مـــن خـــلال تعبيرات مثل : هذا كثيراً جداً ،لقد فاض بى الأمر. لم أعد قـــادرا. أنا يائس. لم يعد لدى أمل ،وتحتوى هذه الحالة على نوعين من الانفعالات:

الـــنوع الأول: يمـــكـــن وصفه من خلال العجز Helplessness، وينـــشأ هذا الانفعال عندما يتم عزو سبب هذه المشاعر إلى البيئة، أى يتم اعتـــبار البيـــئة الخارجية (الظروف والأشخاص) مسئولة عن هذه الحالة الانفعالية .

النوع الثاني : من خلال اليأس Hopelessness وهو انفعال ينشأ عندما يعزو الفرد مشاعره إلى ذاته، أي يعتبر نفسه مسئولاً عما حصل له، ويشعر أنه ليس بإمكان أى شخص أن يقدم له المساعدة .

٢- يشعر الشخص بأنه غير متكيف، ومصاب بأذى، ولم يعد فى حالة تسمح له بالقيام بنشاط مستقل نسبيا .

٣- يشعر الشخص أن العلاقة بالمحيط (الأشخاص والأشياء) لم تعد أكيدة أو يشعر بأنها لم تعد مرضية أو تحكمها عوامل غير شرعية .

٤- ينحرف إدراكه للعالم الخارجي بدرجة كبيرة عن التوقعات التي شكلها فى ضوء خبرات ماضية له .

٥- يشعر الأشخاص بفقدان العلاقة بين الماضي والمستقبل، ومن ثم يبدو لهم المستقبل قاتما نسبيا وغير مثمر .

٦- يتولد الاتجاه بإعادة إحياء الذكريات وأنماط السلوك المرتبطة بخبرات الماضي التي يشعر الشخص أنها تشبه الخبرات التى يمر بها فى الوقت الراهن .

الواجهة المضادة للعجز (تعلم الأمل)

يعد العجز الواجهة الخلفية للأمل، ولن يكون الإنسان مثلا إلا إذا قام بفعل من أفعال الأمل، حيث إنه الفعل الذي يعبر عن إيمانه الحي بقيمة الوجود، وبالتالي يرتبط مفهوم الأمل ونقيضه العجز بمفهومين هامين هما :

- **حب الحياة** : مادام الإنسان الذي يمر بتجربة العجز يريد أن يسعى إلى التحرر، وإثبات الوجود .
- **التمتع بالحرية** : يعد مرور الإنسان بتجربة العجز معركة يحاول فيها الإنسان إما التخلص من العجز، أو الاستمرار فيه من خلال

الإرادة، وممارسة فعل من أفعال المواجهة الذي يكتشف فيها الإنسان قيمته ووجوده، وتأتى الحرية مادام هناك هدف يحاول الوصول إليه، حتى يقضى هذا الهدف على العجز .

ومن ناحية أخرى عندما تتعلم الأفراد الأمل وإدراك فاعلية قدراتهم وجهـودهم -(لـسيلجمان Seligman , 2000،ودويك (Dweck , 2000; وميكلنـسير Mikluncer , 1994) (والفرحاتـى السيد، ١٩٩٧، وصباح الرفاعـى، ٢٠٠٤) - يعـزون الفشل إلى النقص فى الجهد ،أو المعلومات الناقـصة- أو اسـتراتيجياتهم غير المناسبة، وهى تعد أسباب قابلة للتحكم- وبـذلك يركزون على استراتيجيات النجاح فى المرات المقبلة ويتكون لديهم الأمـل ،وشـعور أكثـر بالإنجـاز والتحكم والفخر، وإحساس قوي بتقرير المـصير والإرادة، وهـم فى هذه الحالة محصنون ضد تعلم العجز،كونهم يعـتقدون بـأنهم يـستطيعون التأثيـر فـى مجـريات الأمور، فهم داخلي التوجه،مـرتفعو الـثقة بالنفس، وذو تقدير مرتفع للذات، يتحملون مسئولية الأشـياء وتـبعاتها ،ويكونـون أكثر انشغالا بالأفعال النشطة الموجهة نحو المشكلة إذا ما كان تقريرهم أن الموقف يمثل تحدياً، فى الوقت الذي يؤمنون فـيه بأن التغيير سنة الحياة، وأن مثل هؤلاء الأفراد أكثر خبرة، ويوظفون مستويات معرفية أكثر تطوراً تبدو فى استخدامهم لعمليات متعددة دون جمود أو تـصلب فى مواجهة الأشياء المؤلمة،ونظرتهم للحياة أكثر تفاؤلاً، فهم لا يخشون الفشل ولا يشعرون باليأس لأن الفشل بالنسبة لهم يعنى أن طريقتهم فى التعلم غير ملائمة، ويجب تغييرها أو مراجعتها ولا يعرفون العجز لأن الـتعلم لديهم يعتمد على الجهد، ولذلك فالفشل يعنى أنهم فى حاجة إلى بذل مـزيد مـن الجهد،وأن معنى النجاح لديهم هو تحقيق التحسن والتقدم ،وأن مجـرد الـنجاح لـديهم لا يسرهم، لأن الإتقان والفهم هما الأسلوبان اللذان يمكنهم من الدخول فى المنافسات والمسابقات ومواصلة الكفاح .

ويذكــر وينــر (Weiner,1994) أن المعلــم يستطيع أن يقي التلامــيذ من العجز، وتشكيل تعلم الأمل لديهم عندما يتسق عزوه للنجاح والفــشل مــع عــزو التلاميذ للنجاح والفشل لأن هذا العزو يتسق بشكل منطقــي مــع الاعتقاد بأن المعلم الفعال يشجع تلاميذه على العمل بجدية ويــشجعهم دائماً أن نجاحهم من ذاتهم ومن قدرات يتمتعون بها ومن جهد يبذلونه. ومن هنا تتجلى أهمية دور المعلمين فى تشجيع التلاميذ على ربط فشلهم بعوامل يمكن التحكم فيها كالجهد، وعندئذ فإن النتائج المترتبة على الفــشل ســوف تضعف ويمكن تجنبها، وبهذا فإن الأسلوب العزوى يزود العاملــين فى مجال التربية والتعليم بنموذج للتعامل مع الفشل فى حجرة الدراســة وتعليم التلاميذ الأمل من خلال تأكيد دور العوامل الداخلية التي يمكــن الــتحكم فيها _ حيث أنها تعد الأسباب المسئولة عن الأداء-ومن الــضروري أن يشجع المعلم تلاميذه على إعادة العزو Reattribution بعــزو الفــشل إلى عوامل يمكن التحكم فيها كالجهد، لأن ذلك يعمل على تــسهيل ســبل الأداء، كما يستحث المثابرة لمواجهة الفشل،والرسالة التي يمكــن أن تــوجه للمعلمين واضحة وتكمن فى أهمية تأكيد المعلمين لعدد معــين من خبرات النجاح لدى التلاميذ، هذا بالإضافة إلى مسئولية أخرى تــتعلق بتبصير التلاميذ بطبيعة العلاقة بين سلوكهم وأدائهم، فالأداء يمكن أن يــصل إلـــي أقــصاه إذا اعتبر التلاميذ أنفسهم مسئولين عن نجاحهم، وفهموا أنه بالجهد والمثابرة من الممكن القضاء على الفشل.

ويشير سيلجمان (Seligman , 2000) إلى بعض العوامل التي تبعد عن التلاميذ تعلم العجز منها :

[١] لا تــدع التلاميذ تستغرق فى الفشل : فعندما يعبر أحد التلاميذ عن العجــز " بقوله " أنا لا أستطيع " لا تدعه يكرر هذه العبارة، وأوقف

تفكيـــره وســـاعده أن يستبدلها بعبارات أكثر أملاً مثل " أنا أستطيع "اعــتماداً على جهدي ونجاحي السابق، وساعده على الاستمرار فى تعظيم استقلاليته .

[٢] علمهـــم أن الأخطاء أشياء طبيعية فى التعلم، وأن الأخطاء لا تساوى الفشل .

[٣] علمهم أن يغيروا سلوكياتهم طبقا للظروف لا طبقا لجنسهم ، ولا طبقا لنزعة محددة سلفا أو حتى للقضاء والقدر .

[٤] علمهـــم أن يكونوا إيجابيين مع المخاطر، ويتقبلوا سلوك المخاطرة، وأن يكتسبوا الثقة بأنفسهم، وأن تكون الثقة واضحة قولا وسلوكا عند التعامل مع أو مواجهة الصعوبات .

[٥] ساعدهم أن يزوا الفشل ليس نهاية العالم .

[٦] دربهم على عدم تسمية الخطأ فشلاً .

[٧] دربهم على المراقبة الذاتية والتعزيز والتقويم الذاتي .

[٨] دربهم على أن يحكموا قلقهم وعجزهم من خلال تعلم أشياء جديدة .

وفـــى هـــذا المحيط قدم ميكلنسير(Miklunсer,1994) بعض الإرشـــادات التربوية التى يجب أن يستخدمها المعلم لتحصين التلاميذ من الشعور العجز المتعلم منها:

[١] مـــساعدة التلاميذ أن تقبل المسئولية عن نجاحها، وتفهم أنها بجهدها وإصرارها تستطيع أن تتغلب على الفشل .

[٢] تقديم الثناء للتلاميذ لاسيما عندما يبذلون قصارى جهدهم، وعدم لوم التلامـــيذ التى لا تستطيع تحقيق أهدافها بشكل إتقاني،وبدلا من ذلك نقدم لهم الثناء على محاولاتهم وجهودهم .

[٣] يقــدم للتلاميذ اختيارات لفرص التعلم ،وبهذا يعطى التلاميذ فرص تطوير الشعور بالتحكم، وبالتالي تقبل المسؤولية، وتعتقد أن بإمكانها تحقيق نتائج أكاديمية مرغوبة.

[٤] يـساعد المعلـم تلاميذه على وضع مجموعة من الأهداف الواضحة والتي تنمى وتوجد التحدي لدى التلاميذ .

[٥] التلامـيذ تحـتاج إلى أن تعرف أنهم يستطيعون النجاح، إذا أدركوا واعتقدوا أنهم يمتلكون الجهد والقدرة على تغيير الفشل إلى النجاح .

[٦] الـنجاح الحقيقي يزيد من تقدير الذات، الثقة، ينمى ويطور الاعتقاد فى المقدرة على التحكم، وتشجيع المخاطرة، ومن ثم قبول المسئولية عن النتائج .

مواجهة العجز المتعلم (أو ردة الفعل)

بداية من أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان أصبح من الواضح أن تأثيـر العجـز لا يـتحدد بضعف الأداء، إلا أنه توجد حالات يؤدى فيها العجز إلى تكوين استجابات مواجهة للعجز المتعلم أو مايسمى بردة الفعل Reactance •وتـؤكد عديد النظريات أن تكرار حالات الفشل (العجز) يـؤدى إلى اضطراب الأداء، ويؤدى عدم تكرار حالات الفشل إلى تحسن الأداء •ويلخـص سيلجمان ذلك بقوله " إن استجابة مواجهة العجز المتعلم تعـد دالـة فى عدم تكرار حالات الفشل، وتعتبر استجابة العجز المتعلم والكسل المتعلم دالة لتعرض الفرد لتكرار حالات الفشل .

ويقتـرح كلنجـر Klinger دائـرة التنـشيط – العجـز Invigoration-Deterioration Cycle والتى يرى فيها أن الاستجابة المبدئية للفشل هى تحقيق النتائج المرغوبة، حيث بعد أن يبدأ الكائن الحى

أحداث متسلسلة تتجه صوب النتائج المرغوبة، نجده يستجيب للصعوبات بزيادة فى النشاط، واستخدام استراتيجيات أكثر فاعلية، وتقديم أفكار أكثر منطقـــية، واستجابة أكثر دقة، وتركيز موجه للفكر، وإعمال نشط للعقل• وتوجه أكثر نحو المهمة والسلوك،وفى النهاية عندما يتكرر فشل الفرد فى الحـــصول علـــى النتائج المرغوبة نجده يفقد اهتماماته وميوله وأهدافه، ويـــنهمك فى أنشطة واستراتيجيات بعيدة عن المهمة، ويكون سلوكه على هيئة عجز فى الأداء.

وقـــدم ثورنتون وجاكبسون (Thornton &Jacobson ,1972) تقريـــراً مبدئـــياً عـــن الآثـــار الإيجابـــية لموقف العجز.حيث يذكر أن المفحوصـــين الذين يدركون الصدمات غير الممكن الهرب منها أثناء أداء المهمـــة يعرضون تحسناً في الأداء فى اختبارات الرياضيات والاستدلال اللفظـــي Verbal Reasoning والتنظـــيم المدرك مقارنة بالمفحوصين الذين يدركون الصدمات على أنها قابلة للتحكم، أو الذين لا يواجهون أى صدمات أو ضغوط. وتدل هذه النتائج أن الأداء الجيد قد ينتج من عوامل أخـــرى غيـــر الـــنقص فـــى التحكم•وقد تكون إحدى هذه العوامل إقناع المفحوصـــين فـــى ظروف الصدمات غير القابلة للهرب أن النتائج تعتمد على الصدفة والحظ والقدرية ولاتعتمد على جهد الشخص. وإقناع الأفراد فـــى هـــذه الحالة أن الصدمات مهما كانت قوتها فهى تخضع لجهد الفرد وقدراتـــه. وهناك عامل آخر وهو تقديم اختبار المهمة قبل موقف العجز حيث يؤدى ذلك إلى تعلم أن النتائج يمكن التحكم فيها. وبالتالي تؤدى إلى أن يسلك الشخص بشكل قوى بمهارات تحصنه ضد العجز المتعلم .

ووجـــد روث وبوتـــزن (Roth & Bootzin ,1974) أنه يمكن تعلم استجابة مواجهة تعلم العجز لدى المفحوصين، حيث إنه بعد تعرض

المفحوصين إلى (صفر) ثم (واحد) ثم (اثنين) من المشكلات. غير القابلة للتحكم، وأثناء اختبار هؤلاء المفحوصين على حل سلسلة من المشكلات غير القابلة للحل، وجد أن المفحوصين الذين لم يتعرضوا مشكلات غير قابلة للحل قاموا بحل هذه المهمة بفاعلية، واقتدار مقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا إلى واحد أو اثنين من المشاكل غير القابلة للحل ،أوضحت الدراسة أن تدرج المشاكل غير القابلة للحل يؤدى إلى تدرج استخدام استراتيجيات حل المشكلة، وانتهت الدراسة إلى وجود عوامل وسيطة بين التعرض للمشكلات غير القابلة للحل والاستراتيجيات المستخدمة فى حل هذه المشكلات، أوجزها الباحثان فى :

- اعتناق الفرد لمعارف عقلانية تشعره بالقدرة على التحكم .
- إدراكه أن مثيرات الموقف تحت نطاق تحكمه .
- قدرته على استخدام مثيرات معينة باقتدار وفاعلية .
- اتجاهه واعتياده حل هذه الأنواع من المشكلات

ومن ثم فإن تعلم استجابة مواجهة العجز تحدث بشكل قوى بعد الكميات الصغيرة من الفشل أو التدريب غير المتكرر على العجز، حيث قاما الباحثان بتعريض المفحوصين إلى مشكلة أو مشكلتين غير قابلتين للحل، ووجد أن استجابة مواجهة تعلم العجز توجد بشكل أكثر فى حالة تعرض المفحوص لمشكلة واحدة غير قابلة للحل أو حتى مشكلتين غير قابلتين للحل، ويتفق ذلك مع دراسات عديدة للعجز المتعلم.. إلا أن دراسات أخرى (Pittman &Pittman , 1980) أكدت أن التعرض إلى ثلاثة أو أربعة أو ستة مشكلات غير قابلة للحل يؤدى إلى السلبية وتعلم العجز والكسل، وإدراك عدم جدوى الجهد المبذول. وتؤكد دراسة روث

وكـــوبال (Roth &Kubal ,1975) هـــذه النـــتائج، وتضيف أن متغير التشويه المعرفي للأحداث هو أنسب متغير وسيط بين المشاكل غير القابلة للحل والعجز المتعلم، وهذا ما أكدته دراسة عربية وحيدة قام بها الفرحاتى الـــسيد (١٩٩٧) . وتـــوجد تفسيرات أخرى منظمة تؤكد أن المفحوصين الذين يتعرضون– على الأقل – لثلاثة ظروف من العجز (لا يوجد عجز – حـــالات عجـــز قليلة – حالات عجز كبيرة) يختلف أداؤهم فى المهام التالـــية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بتمان وبتمان (Pittman &Pittman ,1980) والـــذين عرضـــوا المفحوصين إما إلى "صفر" أو" اثنين" أو" ستة" من المشكلات غير القابلة للحل، وأظهرت النتائج أن الأداء يختل فى حالة تكرار المشاكل غير القابلة للحل. وتظهر استجابة مواجهة العجز (أو ردة الفعل) فى حالة انخفاض عدد المشكلات غير القابلة للحل.

وفى هذا السياق يمكن القول بأنه إذا توقع شخصاً بأن يكون قادراً علـــى ضبط النتائج، فإن التعرض للنتائج غير المتحكم فيها تثير استجابة مواجهة العجز،أو ردة الفعل للعجز لديه، لهذا فى المحاولات الأولى القليلة فـــى تجـــربة العجز المتعلم يتوجب على الكائن الحى أن يظهر معارضة قـــوية للبيئة غير المتحكم بها، الجدير بالذكر أن الكلاب التى كانت ضمن المجمـــوعة التى خضعت لصدمة لا يمكن الفرار منها فى دراسات العجز المتعلم نبحت فى البداية ورفست، قبل أن تصبح عاجزة فى النهاية، على أيـــة حال إذا استمرت البيئة بأن تكون غير ممكن التحكم بها، فإن هؤلاء الأفراد فى النهاية سيدركون أن جميع محاولات السيطرة والتحكم فاشلة، حالمـــا يـــصبح شـــخص مقتنع تماماً أن سلوكيات ردة الفعل، أو سلوك مـــواجهة العجز له تأثير قليل، أو لا تأثير له على المواقف التى لا يمكن التحكم فيها،فإن الشخص عندها يظهر العجز .

الفصل الثاني

إعادة البناء المعرفي وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم

مقدمة

غـدت البنية المعرفية للفرد أحد المتغيرات المحورية في معرفة الحالــة النفسية له، حتى غدا الشعار اليوم (قل لى : ما محتوى أفكارك ؟ وبأي طريقة تفكر ؟ أقول لك من أنت ؟)

كما أن الاهتمام الأساسي لعلماء النفس كان ولا يزال معرفة أساس الاضطراب النفسي، أى لماذا ينفعل الأفراد؟ وكيف ينفعلون؟ وما هى مظاهر الانفعــالات المرضــية ؟ أســئلة شــغلتهم من ميلاد علم النفس إلى الآن . وللإجابة عن هذه الأسئلة ذهب البعض يبحث عن ما مر به الفرد من خبرات مؤلمة فى الطفولة ليعزو الانفعالات إليها (فرويد) والبعض الآخر ركز على المثيــرات الخارجــية التي يتعرض لها الفرد (سكنر). ومنهم من ركز على رؤيــة الفرد لذ اته والمعوقات التى تمنعه من تحقيق ذاته (روجرز) ومنهم مــن رأى أن افــتقاد الفرد للهدف والمعنى فى الحياة، سبب آخر للانفعالات النفــسية (طلعــت منصور) ومنهم من تبنى فلسفة مؤداها أن الإنسان ليس مستقبل للمعرفة فحسب، بل مدرك ومفسر ومسترجع ومبرهن ومضيف لهذه المعــرفة، وأحــياناً محرف لها (شاكر قنديل) ومنهم من نظر إلى الإنسان باعتــباره مخلوقاً عاقلاً مفكراً وباحثاً عن المعلومات ومجهزاً لها، ومبتكراً فيها أيضاً (فؤاد أبو حطب)

ونبــتت النظرية المعرفية – أساساً – حينما راودت أفكار الفلاسفة مقولة : ملكة عقل الإنسان معارفه، وهى الأساس في توجيه سلوكه الحياتي، وســيطرت هــذه المقــولة على المناخ الفكري للكثير من الفلاسفة أمثال "

سـقراط، وأفلاطون، وأرسطو " حينما ظهر مفهوم الحكمة كمعيار للمعرفة. واقتـــرح أرســـطو بعــض القوانين المتعلقة بالتعلم والذاكرة (مثل التضاد، والتشابه، والترابط) وأشار إلى أهمية التصور العقلي، كمنطلق أساسى للتعلم وتنشيط الذاكرة، ومن بعد ذلك تجاوزو المألوف وصولاً لمنطق الإبداع.

وأشـــار أفلاطـــون إلى أن المعرفة ليست هى الإحساس بل تعقل الإحساس، وتعقل الإحساس فعل يعود للنفس المتحررة من الجسد والقادرة وحـــدها علـــى الوصول إلى معرفة الحقائق، وعلى هذا النحو فإن العقل وحده أساس سعادة الإنسان واختلاله، ومصدر المعرفة الصحيحة .

ويـــرى كانط أن مصدر المعرفة واختلالها هو العقل،وأضاف أن المعـــرفة الـــصحيحة أو المخـــتلة هى تلك التي تأتينا من خلال العقل أو التصورات، وأن التصور يكون غير منطقي دون إدراك حسي،والإدراك الحـــسي دون تـــصور أو إدراك يـــصبح إدراكاً مختلاً يؤدى إلى تعاسة الإنـــسان،وأعلن " ديكارت " مقولته المشهورة " أنا أفكر إذن أنا موجود" (Je Pense Done Je Suis) بمعنى أن من يملك نعمة العقل يملك معها صفة الوجود، بل اعتلى العقل الإنسانى قمة عطايا الخالق لعبيده المؤمنين ليـــصف القرآن الكريم الضالين والفاسدين بأنهم " صم بكم فهم لايعقلون " بل حتي فى نهاية القرن التاسع عشر كان فساد العقل وتشوه المعرفة سمة كافـــة أشـــكال العصاب والذهان ليعامل من يتصف بذلك بالردع والسجن والـــتعذيب لطـــرد الأرواح الشريرة التى سيطرت على عقولهم حيث لم يعرف بما نسميه اليوم بالاضطراب الوجداني أو النفسي على النحو الذى طرحته أفكار فرويد الحديثة .

وأشارابكتيتوس" الفيلسوف الروائى" إلى أن إزالة الأفكار الخاطئة مـــن العقل أجدى بكثير من إزالة أورام الجسد، وقدم ابكتيتوس كلامه هذا

منذ تسعة عشر قرناً خلت، ومع ذلك فإن الطب الحديث يؤيده، حيث صرح " روبنسون " أن أربعة مرضى من كل خمسة ينزلون بمستشفى" هوبكنز "يشكون أمراضاً عضوية يدخل فى اجتلابها الضغط الداخلي، واستطرد روبنسون بأنه يمكن إرجاع تلك الأمراض عموماً إلى عجز المرء عن الموازنة بين نفسه ومطالب الحياة أو مشكلاتها، واتخذ " مونتان " الفيلسوف الفرنسي الكلمات التالية شعاراً له في الحياة "إن المرء لا تضيره الحوادث، وإنما الذى يضيره حقاً هو تقديره للحوادث وتقديرنا للحوادث أمر متروك لنا وحدنا .

ما هية إعادة البناء المعرفى

رغم تباين تعاريف إعادة البناء المعرفي فإن ثمة تعريف موحد صاغه ورنر Werner لمفهوم إعادة البناء المعرفي يتعلق بمنهج عقلاني لعلاج مشكلات الإنسان من خلال تصحيح معارفه وأفكاره وأساليبه العقلية، فهو رؤية نظرية معرفية تفسر الاضطرابات النفسية تفسيراً عقلياً معرفياً لرسم خطط العلاج والإرشاد. فضلاً عن كونه مدخلاً يربط اضطرابات الشخصية بالذاكرة، والأفكار المتراكمة في العقل الإنساني، ومنهجاً للتفسير العقلي المناسب لمشكلات الأفراد الماضية والحالية وفى المستقبل، وممارسة منطقية للعمليات والممارسات المهنية لتحسين الإدراك وتصحيح الأفكار الخاطئة، ولخص "أدلر" ذلك فى العبارات التالية :

- سلوك الإنسان هو توأم أفكاره .
- وبتعديل الأفكار يتعدل السلوك.
- وتعديل أو تغيير سلوك الإنسان يكمن فى تعديل أو تغيير أفكاره وأحكامه وأماله بالعقلانية والمناقشة، ومقارعة الحجة بالحجة.

ومن ثم يتخلص الإنسان من مشكلاته مع نفسه ومع الآخرين .

مبررات مدخل إعادة البناء المعرفي

[١] الانـــتقادات التي وجهت إلي المدرسة السلوكية، فيما يتعلق بعدم قبولها إحـــداث تغييـــرات مباشرة فى الناحية المعرفية للعميل،والاهتمام فقط بتغيير السلوك .

[٢] جهـــود العلماء فى دراسة البناءات المعرفية، وتوضيح دور البيئة في تعديل البنية المعرفية، والبناءات الشخصية، ومن ثم تغيير السلوك، أو تحسينه أو تعديله .

[٣] قـــيام الـــثورة العلمـــية الحديثة والتي أصبح الحاسب الآلى فيها بمثابة الـــسبب والنتـــيجة، وتـــشبيه البعض للمعالجات التي تحدث في المخ البشرى بالمعالجات التي تتم فى الحاسب الآلي على شكل (مدخلات – مخرجات – تغذية مرتدة).

[٤] ادعـــاء " فرويد " بأن داخل الإنسان قوى لا شعورية غامضة لا تملك مصداقيتها ادعاء مرفوض ومبنى على التخمين، ولكن الاتجاه المعرفي بتبنـــيه لحقائـــق ملموسة يعد أكثر تماسكاً وواقعية دون الاعتماد على الحدس أو التخمين.

[٥] يـــرفض الاتجـــاه المعرفـــي دعاوى " فرويد " حول الجنس والعدوان وســـيطرتهما على سلوك الإنسان، فالعدوان ليس سلوكاً تلقائياً يقوم به الفرد دون مبرر، أو لمجرد حبه للعدوان، بل هو سلوك مضاد لمواقف عدائـــية يـــواجهها الفـــرد استجابة لأفكاره وتصوراته عن نفسه وعن الآخـــرين، أمـــا الجنس فهو أحد الدوافع المختلفة والمتعددة التي فطر عليها الإنسان، وتتحدد سلوكيات الفرد من خلال مدركاته وأفكاره عن الحلال والحرام، والمرغوب فيه وغير المرغوب فيه.

[٦] الانفعالات استجابات وليست مثيرات : فهي قد لا تسبق العقل والتفكير، بـــل هي تالية له. فالإنسان تحكمه أفكاره أولا، وإذا ما اضطربت أفكاره بدأ فى الانفعال، بل إن هذا الانفعال يمكن زواله إذا ما استقر على أفكار معيـــنة كـــبديل للانفعال: فالعقل كان وسيظل سيد السلوك البشرى ولا تعانى الإنسانية من مواقف ينطلق فيها الناس كما يحبون.

[٧] النظرية المعرفية نظرية اجتماعية : تربط الإنسان بالمجتمع ولا تحبسه فـــى نطاقـــه الفـــردي داخل غرفة مغلقة، فكافة الأفكار والاتجاهات والحجج المنطقية التى تناقش فى جلسات إعادة البناء المعرفي ما هى إلا إفـــرازات اجتماعـــية لآراء الآخـــرين وخبرات الأقارب، وأحكام المجتمع.

أهداف إعادة البناء المعرفي :

وضع المنظرون عدداً من الأهداف يبنى عليها عمليات وإجراءات وفنـــيات إعـــادة البناء المعرفي، وكذلك الصحة النفسية والجسمية للفرد، وهذه الأهداف هى :

١- **الاهـــتمام بالـــذات :** وضع مصالح الفرد قبل مصالح الآخرين دون إلحـــاق أى ضرر بمصالح الآخرين، ولا بمصالح المجتمع والسياق المحيط بالفرد .

٢- تنمـــية إرادة وقدرة الذات على التغيير والتعديل، والتفسير، والدحض العقلاني للأمور .

٣- تنمـــية قـــدرة الفرد على تحمل واستيعاب الإحباط : من خلال تفسير عقلانـــي، وممارســـات واقعية، لا تضر الذات، وبدون المغالاة فى الانفعالات الإيجابية أو السلبية

٤- تـشكيل وعى الفرد والتزامه بأهدافه الخارجية بدلا من الإغراق فى التوجه المفرط نحو الذات عند حدوث أى حادثة فشل .

٥- **التفكير العلمي:** أى دراسة مؤشرات اعتقاداته ومعارفه الموضوعية، وتأيـيدها حتـى يـصبح أكثر عقلانية وموضوعية فى تفسير أمور حياته.

٦- **قـبول تقلبات الحياة:** لبقائه سعيداً بشكل نسبى برغم عدم التأكد مما سوف يجلبه له المستقبل .

٧- **قـبول الذات** : تقبل الإنسان نفسه بشكل غير مشروط، بدلاً من ربط هذا القبول بعوامل خارجية ليس له دخل فيها .

٨- تنمـية إرادة وقـدرة الفرد على قبول المخاطرة المحسوبة : فالحياة تـصبح أكثـر مـتعة من خلال المخاطرات والمجازفات المسئولة والمحسوبة والمعتدلة .

٩- الـسعي طـويل المدى فى سبيل مصلحة الذات : تحقيق توازن بين التمتع بسعادة اللحظة والتخطيط للمستقبل بشكل بناء .

١٠ - اللاكمالـية : قـبول ما هو واضح وله معيار وله مؤشر نجاح أو فشل، ويمكن تحقيقه فى الحياة بدلا من السعي وراء المدينة الفاضلة، أو الوصول إلى كمال ليس له نهاية .

١١ - المسئولية الذاتية عن الاضطرابات الانفعالية : فالفرد عليه أن يعلم أنـه المـسئول بدرجة كبيرة عن اضطراباته الانفعالية، بدلا من لوم الآخرين أو الظروف الخارجية.

خصائص إعادة البناء المعرفي

وضع إليس (Ellis , 1994) قائمة لخصائص إعادة البناء المعرفي هى :

١- **الإيجــاز:** يقــدم إعادة البناء المعرفي من خلال جدول زمنى قصير نسبياً

٢- **العمق :** التركيز على الأسباب الحقيقية لمشكلة التلميذ، وزيادة فهمه وإدراكــه لأســباب ومصادر نقص تحكمه وسيطرته على الأمور، وعجزه عن مواصلة الأداء، ودور أفكاره المختلة مثل أفكار اليجبات والينبغــيات التى يتمسك بها، وتقوده بالتالي إلى إدراك نقص الكفاءة والسيطرة على المواقف

٣- **التوســـع :** لا يتم التفكر فقط فى أعراض الفرد ولكن يتم التفكر فى المــشاكل الأخرى فى حياته، ومساعدة الفرد لتحقيق أقصى إمكانية لحياة أسعد وأكثر إشباعاً .

٥- مناســبة طــرق وفنيات التعليم سواء معرفية أو انفعالية أو سلوكية للمساعدة على تحقيق سعادة أنسب للفرد .

٦- **الحفاظ على التقدم فى المستقبل :** مساعدة الأفراد على التغيير البناء والمستمر حتى بعد انتهاء جلسات التعليم والتوجيه (المتابعة)

٧- **الــوقاية :** تبصير الأفراد بمعرفة كيف أنهم يزعجون أنفسهم، وكيفية الــتعامل مــع هــذا لكــى يحققون الاستقرار الانفعالي عند مواجهة المشاكل فى المستقبل .

٨- **أداء المهام :** تحقيق الكفاءة والثقة لدى الأفراد عند مواجهة مشاكلهم خــارج جلــسات التعليم والتوجيه من هذا المنطلق يوفر جسر بين البصيرة العقلية والانفعالية بشأن مشاكلهم .

افتراضات إعادة البناء المعرفي

[١] يعتبر تفكير الإنسان عملية شعورية تتحدد من خلال انفعالاته ودوافعه وسلوكه، وعلى ذلك فإن مشكلة العميل تقع فى منطقة الشعور، ويجب أن يتعامل معها المرشد من هذا المنطلق، فالإنسان تحت مواقف الضغط يحتاج من يساعده على اكتشاف مصادر القوة فى حياته والتى أحاطتها انفعالاته ومشاعره .

[٢] يقوم هذا الاتجاه على افتراض أن بعض الأفراد ينهجون أساليب غير عقلانية للتفكير مما يترتب على ذلك سلوك غير عقلانى مع البيئة التى يعيش فيها، وكذلك المحيطين به، ويمكن الحكم على عقلانية أفكار الفرد والسلوك الناتج عنها من خلال عدة محكات أهمها : واقعية هذه الأفكار، إمكانية مساعدة الفرد على أن يحقق أهدافه سواء القريبة أو البعيدة، مدى مساعدته على حماية نفسه وتجنب الخلافات مع الآخرين،مع تزويد الفرد بطيب المشاعر التى تضفى عليه الراحة والاطمئنان .

[٣] يحتاج الفرد وفقا لهذا الاتجاه إلى علاقة حانية تتيح له الفرصة لكى يعبر عن مشاعره، وفى هذا إشارة لأهمية العلاقة المهنية باعتبارها أسلوب تمهيدى هدفه الهجوم المباشر والصريح على أفكار العميل مما يترتب عليه إقناعه بالتوافق بصورة أكثر منطقية مع المواقف التى يتعرض لها فى حياته مع مراعاة أن تفكير العميل قد اكتسبه من خلال علاقاته بوالديه وأسرته ومجتمعه بشكل عام، وعلى المرشد أو المعالج أن يأخذ ذلك فى الاعتبار عند التدخل العلاجي أو الإرشادي.

[٤] القدرة على معالجة المعلومات وتكوين تمثيلات معرفية للبيئة هو شئ أساسى ومحورى فى تكيف الإنسان واستمرار بقائه .فمن أجل التكيف مع العالم والبقاء فيه يقوم الإنسان بتطوير أنظمة من الوعى تتضمن القدرة على تشكيل تمثيلات معرفية لنفسه ككائن حى فى

العالم، فالنظام المعرفى للإنسان قد يتضمن أحداثاً وقعت ليس فقط فى الحاضر بل أيضاً فى الماضى أو استباق المستقبل .

[٥] معالجــة المعلــومات لــدى الإنسان تحدث فى مستويات مختلفة من الوعــى كوسائل لتنمية كفاءتها وقدرتها على التكيف : حيث يفترض إعادة البناء المعرفى أن معالجة المعلومات تحدث فى صورة متصلة تمــتد بــين الشعور واللاشعور، وينتج عن ذلك درجات مختلفة من الوعى والقابلية لمعالجة وتجهيز المعلومات بشكل مناسب .

[٦] من الوظائف الأساسية فى معالجة المعلومات " البناء الشخصى للواقع " حيث يشارك الإنسان بفعالية فى فهم الواقع من خلال نظام معالجة المعلومات، ويفترض مدخل إعادة البناء المعرفى أن هذه العملية بما تتضمن من تنظيم خبرات الفرد فى العالم وما فيها من تفسيرات الفرد للذات والآخرين – ليست ببساطة فعل تمثيلى أو نسخ أو ترميز أشياء ثابــتة، بــل هى عملية تتضمن درجة من الإبداع، حيث إن المعانى ببساطة تشتق من خبرات الأفرد، وتفهم وفقاً لخصائص معينة منها :

- البناءات المعرفية (مخططات)
- الخبرات السابقة التى نجحت فى تقديم مضمون لهذه البناءات
- خصائص أو ملامح السياق الحالى .

علــى سبيل المثال تدرك نظرية بيك المعرفية أن الأفراد يقومون بتكوين معانى لموقف ما فى صورة تمثيلات معرفية، وأن الطريقة الفريدة التــى يبنى بها الفرد حدثاً معيناً تؤثر فى مشاعرهم وسلوكهم فى مواقف معيــنة. ووفقــاً للــنموذج المعرفى فإن السلبية تشكل جوهر اضطراب الاكتــئاب، وهى فى معظم الأحوال تولدت بواسطة تحيزات فى المعالجة

المعــرفية المــضطربة لــشخص يعانى الاكتئاب، هذا التحيز يعد وظيفة للتمثيل المعرفى للفرد، أو لإضفائه معنى خاصاً على الأحداث، ولا ينطبق على العالم، أى لا يصف المعنى العام (زيزى ابراهيم، ٢٠٠٦)

[٧] تــساهم معالجــة المعلــومات كمبدأ موجه ومرشد بالنسبة للمكونات الانفعالــية والــسلوكية والفسيولوجية للخبرات الإنسانية : فالمعانى المخــتلفة التــى تــرتبط بالأحداث تجعل من الممكن تنشيط الأنظمة الانفعالــية والــسلوكية والدافعية والفسيولوجية، ومن هنا يعد مدخل إعــادة البناء المعرفى مكوناً ضرورياً فى عملية التغيير الناتجة عن العلاج والارشاد المعرفى. واعتمدت النظرية المعرفية على فرضية " نوعــية المحــتوى المعرفــى " الذى يعتبر أن كل حالة وجدانية له بروفيل معرفى خاص به، فالحزن مثلاً يتضمن فى التقييمات الخاصة بالفقدان الشخصى الكبير، أو الفشل المؤدى إلى الإحساس بالحرمان، وتــرتبط الــسعادة بأفكــار حــول المكاســب الشخصية، أو التقييم الشخصى، وينتج القلق والخوف عن تقويمات عن التهديد أو الخطر المحيط بالفرد من منظور ذاتى، والغضب يأتى من إدراك لإهانة أو عدوان موجه للمجال الشخصى

[٨] البناءات المعرفية على أفضل وجه هى تمثيل تقريبى للخبرات ٠وهنا تم وضع مفهوم التشويه المعرفى Cognitive Distortion، ليلائم الطبــيعة التحيــزية فــى معالجــة المعلــومات خاصة فى حالات اضــطرابات الشخصية، حيث لا تقرر النظرية المعرفية بذلك مدى صــحة المعــارف بــل تتعامل مع ذلك بمفهوم " التكيف " والمرشد المعرفى إذن لا يهتم بما إذا كانت صياغات المريض للمواقف دقيقة أم لا، بــل يهتم بما إذا كان الشخص قادر على فهم الموقف بطريقة تعمل على تيسير التمكن Mastery أو المواجهة .

[٩] تشكيل المخططات من خلال التفاعلات المتكررة بين البيئة والمخططات الفطرية البدائية، بهذه الطريقة يكون للبيئة تأثير كبير فى تشكيل التنظيم المعرفى للأفراد، وفى هذا الشأن تفترض النظرية المعرفية أن بناءات المعنـــى تـــنمو فقط نتيجة للتفاعل مع البيئة، بل إن النموذج يؤكد على بعــض الجينات أو الموجودات البيولوجية لبناءات المعنى تتواجد أثناء ارتقـــاء التنظـــيم المعرفى للأفراد، ومن هنا فإن العلاقة بين الشخص والبيـــئة يمكن وصفها فى ضوء الحتمية المتبادلة بين البناءات الداخلية لصنع المعنى أو المخططات وخصائص أو ملامح البيئة .

[١٠] يتسم التنظيم الخاص بتمثيلات المعنى بمراتب مختلفة من الفهم، وفى ضوء ذلك يأتى افتراض أن التنظيم المعرفى يتمثل فى شكل مراتب، حـــيث تـــستخدم مفاهيم معرفية عامة ثم مفاهيم معرفية أكثر نوعية، وفـــى المســـتوى القاعدى من الفهم توجد المخططات، والتى تكون بمـــثابة وحـــدات أساســـية من تمثيل المعنى، وهى أيضاً تتكامل مع مـــستويات أخـــرى مـــن الفهم المعرفى. فى المستوى التالى تتجمع المخططات معاً لتكون أساليب Modes، ويذكر بيك أنه فى المستوى الأســـلوبى نجد التمثيل المعرفى للاضطرابات النفسية. هناك مستوى أكثـــر اتساعاً يتمثل فى الشخصية وهو ذلك المستوى الذى يتضمنه التواصل بين الأساليب المختلفة والمخططات الخاصة بها .

[١١] يتـــصف الاضطراب النفسى بخلل زائد فى تفعيل بناءات المعنى فى نظـــام معالجة المعلومات،أى تتفاوت الاضطرابات النفسية فى الحد الـــذى يكـــون فـــيه الاضـــطراب المعرفـــى ناتجاً عن زيادة تفعيل المخططات اللاتكيفية أو ضعف تفعيل المخططات الأكثر تكيفاً .

وفـــي هذا الشأن تتضح أهمية المعارف والمدركات، حيث ينظر بـيك Beck إلى المعارف المشوهة، وتحريف التفكير في ضوء المثلث المعرفـــي Cognitive Tried والذي يتكون من النظرة السلبية للذات إذ يعتبـــر الفرد نفسه ناقص الكفاءة يعاني القصور والنبذ، وتنقصه مقومات السعادة.. والمستقبل مظلم،حيث يرى الفرد أن طريقه حافل بالصعوبات ، وأنـــه فاشل في المستقبل لا محالة، وأن متاعبه الحالية مستمرة إلى ما لا نهايـــة. والتفـــسير الـــسلبي للخبـــرة حيث يرى الفرد أن هناك كثيراً من العـــراقيل تمنعه من تحقيق أهدافه،وأن عالمه الشخصي يتطلب منه أموراً غير معقولة.. فضلاً عن أن التوقعات التي يتبناها الفرد تميل إلى السلبية والركون إلى العجز ومشاعر التهديد، فالذي يشعر بالعجز المتعلم يتوقع أن تـــستمر متاعـــبه الحالـــية دون نهاية، ولا يرى أمامه غير المصاعب والإحـــباط. ومن ثم فإن التفكير اللاعقلاني،يعد المحرك الأول، والمسبب لإدراك نقـــص القـــدرة والعجـــز،حيث ينظـــر سيلجمان إلى أن الأخطاء المعـــرفية المـــرتبطة بعملية عزو وتفسير الأحداث هي التي تهيئ الفرد للعجز ونقص الكفاءة.

وفـــي هذا السياق ينظر (كيلي Kelly) إلى ما يسمى بالبناءات الشخـــصية وإلـــى التفـــسيرات والتوقعات غير الواقعية للأحداث. وعلى المرشـــدين إعادة صياغة البنية المعرفية للأفراد ذوي الانفعالات السلبية، والـــذين يدركـــون نقص كفاءتهم وتحكمهم في الأمور، على سبيل المثال حيـــنما يدين الفرد نفسه بسبب عدم قدرته على تحقيق النجاح وعلى عدم قدرتـــه على أن يحوز على موافقة الآخرين فإنه يحط من قدر نفسه، ولا يقتـــصر الأمـــر على مجرد إدانته لنفسه على ذلك المستوى المتدني من الأداء الذي يحققه، ومن ثم يحدث اضطراب الأنا Ego- Disturbance وهـــذا يدفعـــه إلى أن يرى ذلك بشكل مدمراً للذات، فيجب على الآخرين

وجـوباً مطلقاً أن يفعلوا ما يفضل هو لهم أن يفعلوه، وأن تكون الظروف كما يفضل هو، مما يدفع به إلى الإزعاج وعدم الراحة وانخفاض مستوى قدرتـه علـى مواجهة الإحباط، ومن هذا المنطلق يتعرض الفرد للخوف المرضى حيث يقتنع بشدة أنه من المزعج جداً، ومن الخطر بالنسبة له أن يقـود سيارته فوق أحد الكباري مثلاً ،مما يخفض من مستوى قدرته على مواجهة الإحباط الناتج عن تلك الكباري، الأمر الذي قد يدفع إلى الحد من قيمة نفسه، فينشأ لديه اضطراب الأنا حيث يرى أنه لا يحب أن يخاف من تلـك الكـباري، ومـن ثم يرى نفسه على أنه عاجز، وهو ما يؤدى إلى ظهـور اضطراب ثانوي لديه، حيث يرى أن حياته تصبح شيئاً لا يطاق عـندما يحـاول تجـنب الكـباري، وعندما يكره نفسه بسبب مثل هذه المخاوف المرضية الأمر الذى يرى نفسه ثانية ضعيفاً وعاجزاً .

وقـد تكـون هـذه المعارف محبطة للذات، وتظل ساكنة إلى أن تحـدث واقعـة فشل أو نكسة معينة،وهنا تنشط بشدة مؤدية إلى تحريف التفكيـر فـى الاتجـاه السلبي، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، وإنما يقوم التفكيـر المحـرف بتغذية راجعة لهذه المعارف السلبية مرة أخرى،الأمر الذي يؤدى إلى مزيد من تحريف التفكير وترسيخ أعراض العجز. هكذا، وفـى هذه الحالة ترمى جلسات إعادة البناء المعرفي إلى التوصل إلى أن يـتحكم العمـيل في خواطره وأفكاره السلبية،وتعديل النماذج الخاطئة فى تفكيـره ، فالتركيـز ينـصب علـى أسـلوب تفكيـر العميل ومشاعره وسلوكياته،لكي يفهم العلاقة التبادلية بين التفكير والانفعال والسلوك، وبناء علـى ذلك يعد إعادة البناء المعرفي عملية تعلم داخلية تشمل إعادة تنظيم الإدراك، والأفكـار المـرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة. وهنا تتكون عملية إعادة البناء المعرفي من الخطوات التالية :

[١] تحديد أنماط التفكير غير المنطقي .

[٢] مساعدة العميل على فهم الأثر السلبي لأنماط التفكير غير المنطقي.

[٣] استبدال أنماط التفكير غير المنطقية بأنماط تفكير فعالة، ومنطقية.

[٤] تــدريب العمــيل على كل ما من شأنه تطوير الضبط الذاتي , Ellis (1994) . وأفسح هذا الاتجاه ظهور فنيات متنوعة تعتمد على التوجهات المعــرفية لمــساعدة الفــرد على تعديل التصورات المعرفية المشوهة والمعتقدات المضطربة وظيفياً، واختبار مدى واقعيتها وتصحيحها.

إعادة البناء المعرفى و بعض المناحي النفسية ·

نعــرض فــى هذا الجزء وجهات نظر بعض علماء النفس حول مدخل إعادة البناء المعرفى من خلال توجهاتهم المختلفة .

أولا : إعادة البناء المعرفي والتحليل النفسي

بالــرغم من أن أصحاب التحليل النفسي يرون العمليات المعرفية عملــيات ثانوية، وأن الانفعالات هى قضيتهم الأولى. فإن فرويد – كرائد هذا المنحى – لم يغفل الإشارة إلى الجوانب المعرفية فى نظريته وفنياته العلاجية،حــيث أشــار إلى أن الاضطرابات الانفعالية هى- فى الأصل- اختلالات معرفية، وأرجع نشأة الاكتئاب إلى أسلوب معاقبة الذات - Self Punishment والــذي يلجأ إليه الفرد كأحد الأساليب الدفاعية المعرفية للفــشل الشخــصي ومشاعر الذنب، على سبيل المثال يلجأ المكتئب إلى كــراهية وتدمير ذاته كمظهر من مظاهر اضطراب العلاقة بالموضوع، ويــؤكد فرويد أن أهم عرض معرفي للاكتئاب هو رد الفعل تجاه العقاب الشخــصي الــزائد للذات، وبالتالي فالعلاج لابد أن يستهدف جعل تفكير المريض أكثر واقعية وعقلانية (Ellis , 1994) .

ويـؤكد فرويد فى تمييزه بين أعراض الحزن والكآبة، أنه فى حالة الحزن يكون العالم فقيرا، أما فى حالة الكآبة فتكون الذات نفسها هى الفقيرة، ويقـدم المريض ذاته على أنها عديمة الفائدة وعاجزة عن تحقيق أى إنجاز، ويقوم بتوبيخها والاستخفاف بها، ويُتَوَقَعْ أن ينبذ ويعاقب من الآخرين .

ويشير فرويد إلى أنه رغم أن الخبرات الصادمة فى الطفولة تقوم بدور محورى فى حدوث الاضطرابات الانفعالية، إلا أن هذه الخبرات تعد – فـى الواقـع – أسباباً ثانوية لا يدوم تأثيرها ما لم يعتنق الفرد أفكاراً لاعقلانية تجاهها، وبالتالي فإن منهج التحليل النفسي – حسب ما يذكر أحد رواد المـنهج المعرفـي الـيس– منهج مضلل فى تركيزه على خبرات الطفـولة، لأن التركيز على هذه الخبرات لا يساعد الفرد فى التخلص من اضطرابه، ولواتجه هذا المنهج إلى التركيز على ميل الفرد إلى إدانة نفسه حـول تلـك الخبرات لاستطاع إنجاز أكبر قدر من التقدم العلاجي للفرد، ويوضح " إليس " رأيه هذا بقوله : أن خبرات الطفولة تعود إلى الماضي، والمحلـل النفسي لا يملك ما يمكن أن يفعله نحوها، ولا يستطيع أن يغير مجراها، لأنها حدثت فى الماضي قريباً أم بعيداً.

بكلمـات أخرى إن الأحداث الماضية كمحدد للسلوك الحالى فكرة مرفوضـة عـند "إلـيس" وهى إحدى الأفكار اللاعقلانية التى تقوم بدور أسـاس فى اضطراب الأفراد ،فالانطلاق من الحاضر والتركيز عليه أهم مـن الماضـي،لأن الحاضر أكثر جدوى ولأن الماضي قد فات، وإذا ما تناولـنا طريقة التداعي الحر كفنية علاجية لدى فرويد مثلاً ،نراها تشكل الجانـب المعرفي من العلاج النفسي وجوهر هذه الطريقة هو : أن يقول المريض كل شئ حول شعوره حتى إن بدا ذلك سخيفاً أو غير لائق،ودون أيـة محاولة لإلباس ذلك الوارد ثوباً من المنطق والمعنى المعقول، حيث يتبـصر السيكلوجى جذور المشكلة عند المريض، ويقدم له الاستبصارات

المناسبة وفى اللحظة المناسبة، مما يترتب عليه تغيرات عميقة تحقق الشفاء (هول ولندزى، ١٩٧١)

وأدرك أدلر Adler أهمية التفكير في سلوك الأفراد، حيث قال : إن سلوك الشخص ينبع من أفكاره، وأن كل شئ يعتمد على الرأي، وأن نظام المعتقدات والأفكار الذاتية التي يعتنقها الفرد عن ذاته وعن العالم تشكل أسلوب الحياة عند أدلر الذي يعتبر بمثابة الخريطة المعرفية التي يستعين بها الفرد فى اكتشاف البيئة وفهمها، وفى إصدار الأحكام، وفى تنبؤ وضبط هذه البيئة. ومن ثم يجب أن تتضمن جلسات إعادة البناء المعرفي عملية إعادة تربية والتحاور مع العميل بكل الطرق المنطقية لكي نوضح له الجانب الخاطئ في تفكيره مع دفعه مباشرة إلى استنتاج الطرق الصحيحة وتطبيقها

ويضيف أدلر أن الصحة النفسية والعصاب يرتبطان بصورة أساسية ومباشرة بأفكار الفرد ومعتقداته واتجاهاته وفلسفاته، وأن سلوك الفرد وانفعالاته يتوقفان بصفة أساسية على كيفية تقييم الفرد وتفسيره وتقديره لما يمر به من خبرات وما يضفيه على هذه الخبرات من دلالات ومعان .والفرد يحدد ذاته عن طريق ما يملكه من تصورات عن نفسه ومشكلاته، والخبرات الماضية ليست سبب النجاح أو الفشل، إننا نحدد ذواتنا بما نضيفه من معان على خبراتنا، والمعاني ليست محددة بالمواقف التي نمر بها ونواجهها، لأننا نحن من يضفى المعاني على المواقف .

وكانت أفكار هورني مصدراً خصباً للنظريات المعرفية، حيث تتفق هورني مع هذه النظريات على دور الأحاديث الذاتية Self - Verbalization فى حدوث واستمرار الاضطراب الانفعالي، وقدمت هورنى عشرة حلول غير منطقية قد يكتسبها الأفراد فى محاولتهم

البحث عن حلول لمشكلاتهم، وتطلق على هذه الحلول اسم " الحاجات العصابية " من هذه الحاجات :

[١] الحاجة العصابية للحب والتقبل : تقوم هذه الحاجة على رغبة الفرد فى إرضاء الآخرين المحيطين به وعمل ما يتوقعونه منه دون تفرقة أو تمييز، ومن ثم فإن الفرد يحاول بكل جهده أن يترك انطباعاً جيداً لدى الآخرين، ولذلك فإن الفرد يكون قد بالغ الحساسية للعلاقة غير الودية والقائمة على النبذ أو الرفض.

[٢] الحاجة العصابية إلى شريك يتحمل مسئولية حياة الفرد : تمثل هذه الحاجة إسراف الفرد فى خوفه من أن يترك وحيداً أو أن يهجر، ولذلك فإن صاحب هذه الحاجة يكون كالطفل فى سلوكه .

[٣] الحاجة العصابية إلى تقييد الفرد لحياته داخل حدود ضيقه : وصاحب هذه الحاجة يتجنب المسئولية والمشكلات، ولا يملك روح المغامرة أو المخاطرة Risk Taking وتبدو عليه القناعة والتواضع .

[٤] الحاجة العصابية إلى الكمال واستحالة التعرض للهجوم : وصاحب هذه الحاجة يخاف الوقوع فى الخطأ، ويرفض النقد بكل أشكاله من الآخرين، ويرى نفسه إنساناً معصوماً من الخطأ، ورغم أنه يملك عيوباً إلا أنه يحاول إخفائها قبل أن تتكشف للآخرين، لأنه يعتقد الكمال فى نفسه.

ثانياً : إعادة البناء المعرفي والمنظور السلوكي

يؤكد السلوكيون على حتمية حدوث استجابة إذا ما تعرض الفرد لمثير ما، وبإمكانية التنبؤ بنوع الاستجابة التي يستثيرها مثير معين، حيث يرفض سكنر skinner – على سبيل المثال– التعامل مع فكرة وجود

عوامل داخلية دافعة للسلوك أو باعثة على القيام به، لأنه لا يهتم ولا يعترف بما يجرى داخل الكائن الحي. لأن الإنسان عند سكنر – ما هو إلا صندوق مغلق Black Box – خاوي من الداخل، ومن ثم فكرة المتغيرات التي تتوسط بين المدخلات والمخرجات (مثل الاتجاهات والمعارف.. الخ)، ينبغي أن تخرج من مجال البحث، وأن تفسير السلوك يكون فقط بالرجوع إلى علاقة المثير بالاستجابة. فهناك مثيراً يدخل وينتج عنه استجابة ومن الطبيعي أن تتواجد " ماكينة فى الداخل " للتجميع والتخزين والاسترجاع والتفسير ويتأثر الناتج بالضرورة بالمدخلات، وينتقد البورت السلوكيين لاهتمامهم فقط بالقطبين (المثير والاستجابة) وإهمالهم العمليات الوسيطة، ويساير هذا فلسفة الوضعية المنطقية Logical positivism إذ تتجه هذه الفلسفة نحو تركيز انتباه الفرد على ما يمكن ملاحظته وقياسه من المدخلات، وعلى ما يمكن ملاحظته وقياسه من المخرجات، ومن ثم لا لزوم للشخصية.

ويرفض المعرفيون Ellis , 1994, Beck, 1976,Mikulincer (, 1994 ; Seligman , 2006 ; 000) المعادلة التقليدية (مثير – استجابة) ويؤكدون على دور الكائن الحى فى الاستجابة، فالكائن الحي وفقاً لذلك يتخلل بين المثير والاستجابة، وبالتالي فإن المعادلة تتخذ شكل (مثير – كائن حى – استجابة) فليس هناك استجابات أتوماتيكية لمثير ما، وإنما هناك كائن حي هو الذي يتعرض للمثير تحت ظروف مختلفة، ويستجيب استجابة معينة تتناسب مع ظروف الإثارة .على سبيل المثال طريقة تفكير الفرد واتجاهاته وأفكاره نحو الأمور والأشياء قد تسبب له سوء التوافق، وانطلاقاً من هذه النظرة يمكن نجاح علاج حالات كثيرة من خلال المناقشة والإقناع، فمثلاً نجح لازاروس فى علاج شاب مصاب

بالضعف الجنسي عن طريق دحض Dispute أفكاره الخاطئة عن الجنس والعلاقة الزوجية .

وفى هذا الشأن يشير ميكنباوم Meichenbaum إلى أهمية البنية المعرفية فى حدوث الاضطراب الانفعالي، والبنية المعرفية عنده هى المظهر المنظم للتفكير والذي يضبط ويوجه طريقة اختيار الأفكار من خلال ما يقوله الفرد من حوار ذاتي داخلي، فما يقوله الناس لأنفسهم يحدد الأفعال التى يقومون بها ،بكلمات أخرى يفسر ميكنباوم السلوك غير الطبيعي من خلال حوارات ذاتية تستعمل فى تنمية المهارات السلوكية، لذلك فإن أفضل وسيلة لتصحيح أو تغيير التفكير الانهزامي للفرد هي : أن نتتبه إلى الأفكار والآراء التي يرددها الفرد لنفسه عندما يواجه موقفاً يتسم بالتهديد، من منطلق أن الاضطراب الانفعالي يعد نتيجة مباشرة لما نقوله لأنفسنا.

وفى هذا المجال أدرك ولبى Wolpe أيضاً العلاقة بين التفكير والسلوك، إلا أنه كان ينطلق من تغيير السلوك أولاً . فالقاعدة عنده غير السلوك وسوف تتغير معه أساليب التفكير. فالمضطرب بعد أن ينجح فى تأكيد ذاته يدرك مبالغته الانفعالية فى تقدير الأشياء ويدرك أن مخاوفه كانت تشويهاً للواقع، يبدأ بعدها فى اعتناق أفكار وتصورات واتجاهات جديدة تتفق من حيث واقعيتها مع المواقف .

كما يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن أفعال الفرد الداخلية والخارجية تتأثر بالخبرات الحاضرة، فالفرد كائن دينامى متغير، وليس مجرد إنسان سلبي يستجيب للمثيرات استجابات نمطية ثابتة، ولذلك فإن العمليات الداخلية للفرد لها دلالة هامة، وهى المحور الجوهرى عند أصحاب هذا المنحى . فالناس لا يستجيبون بشكل تلقائي للمثيرات

الخارجــية، وإنما أفكارهم حول تلك المثيرات هى التي تحدد بشكل كبير ماهية المثيرات التي يلاحظونها، وكيف يلاحظونها، والقيمة التي يعطونها لهذه المثيرات، وكذلك المدة التي تستمر فى أذهانهم .

ويذكــر بانــدورا أن التفاؤل والأمل – مثلهما مثل العجز أو قلة الحــيلة– يكمــن وراءهما وجهة نظر يسميها السيكولوجيين فاعلية الذات Self - Efficacy، وهى الاعتقاد بأن الشخص له سيطرة على الأحداث التــي تعرض لها، ويستطيع أن يقابل التحديات كلما ظهرت. وفى ضوء ذلــك نجد أن تحسين فاعلية الذات يجعل الشخص أكثر رغبة فى أن يأخذ زمــام المبادرة (أو حتى المخاطرة). وأن يبحث عن التحديات ومطالبها، والارتقــاء فوق هذه التحديات وقهرها بدوره يزيد من الإحساس بفاعلية الــذات، وهــذا الاتجاه يجعل الناس يستفيدون من المهارات التى تتكون لديهم، وأن يفعلوا ما ينمى هذه المهارات .

وفعالية الذات متغير شخصي محورى حين ترتبط بأهداف معينة وبمعرفة الأداء، فإنها تسهم إسهاماً مهماً فى السلوك فى المستقبل. ويعتقد " بانــدورا " أن الناس يحددون مستقبلهم ويشكلونه بالطريقة التى يسلكون بها، وليس بمجرد التنبؤ بما سوف يحدث لهم في موقف معين .

وترتبط فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ببيئات متجاوبة وغير متجاوبة وتؤدى إلى متغيرات أربعة يمكن التنبؤ بها :

(أ) عــندما تكون فاعلية الذات مرتفعة، والبيئة متجاوبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وفعالة .

(ب) وحــين تــرتبط فاعلية الذات المنخفضة مع بيئة متجاوبة قد يصبح الشخص مكتئباً حين يلاحظ الآخرين ينجحون فى أعمال صعبة جداً بالنسبة له .

(ج) وحين يواجه ذوى الفاعلية الذاتية المرتفعة مواقف بيئية غير متجاوبة يكـــيفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعـــي Social Activism أو حتى القوة لإثارة التغيير،غير أنـــه إذا أخفقت جميع الجهود فإنه يفترض أنهم سوف يتركون هذا المسار ويتخذون مساراً جديداً أو يبحثون عن بيئة أكثر تجاوباً .

(د) وأخيراً حين ترتبط فعالية الذات المنخفضة مع بيئة غير متجاوبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والشعور بالعجز، على سبيل المثال حين تصبح صـــعوبات تولـــى إدارة المؤسسة واضحة بالنسبة لأحد العاملين، ولديـــه فاعلـــية ذات منخفـــضة، فإنـــه ينمـــى مشاعر الاستسلام، والتقاعس، والفشل فى تحويل الجهود البناءة نحو هدف مماثل .

ويلخص باندورا نتائجه البحثية الطويلة والعميقة عن فاعلية الذات فـــى قـــوله" معـــتقدات الناس حول قدراتهم لها تأثيرات عميقة على هذه القدرات، والقدرة ليست خاصية ثابتة، بل هناك تبايناً هائلاً فى كيفية أداء الوظائف المرتبطة بهذه القدرات ؟ والناس الذين يملكون الإحساس بكفاءة الـــذات يقفـــزون فوق الفشل لأنهم يتناولون الأشياء من زاوية تسهل لهم كـــيف يـــتعاملون معها بنجاح،وليس من زاوية القلق حول ما الخطأ الذي يمكن أن يحدث.

أمـــا روتـــر Rotter فإن توجهه المعرفي يتضح عن طريق ما طرحه من مفاهيم معرفية فى نظريته مثل : مفهوم التوقع، ومركز التحكم الداخلى – الخارجى Locus of Control. فسلوك الفرد وعملياته النفسية يتوقفان على توقعه للطرق التى ستحدث بها أشياء معينة، فالسلوك يحكمه إلى حد بعيد عوامل معرفية وفكرية كالتوقع، وطريقة التنبؤ بحدوث أشياء معينة.

ويـــرى روتـــر أن بعض الأفراد يتسمون بالتحكم الداخلي لأنهم يعـــزون النجاح فى مواقف الحياة إلى أنفسهم، ويعتقدون فى قدرتهم على تحديد ما سوف يحدث لهم، وفى قدرتهم على التحكم فى مصادر التعزيز المـــوجهه إلـــيهم فتراهم يعزون نجاحهم او فشلهم إلى عوامل تتعلق بهم ويمكـــنهم الـــتحكم فيها مقل القدرة والمهارة والجهد، أى يحملون أنفسهم مـــسؤوليات أعمـــالهم كافة سواء فى أوقات نجاحهم أو فشلهم، وهم أفراد قـــادرون على التأثير فى الحياة الاجتماعية ومقاومة الضغوط، ويكرسون جهـــودهم لتحقيق المزيد من النجاح، أما البعض الأخر فيتسمون بالتحكم الخارجـــي لأنهم يعزون نجاحهم فى مواقف الحياة إلى قوى خارجة عن نطاق إرادتهم وهم يعتقدون بأنهم تحت رحمة الحظ وسوء المصير ،وليس لديهم القدرة للتحكم على الأحداث التي يتعرضون لها.

ثالثاً : إعادة البناء المعرفي والمنحى الفينومينولوجى

يؤكد الفينومينولوجيون (هيوم– برفين– هوسرك– روجرز– كيلى – لوين .الخ) على دراسة الخبرة للفرد كما يدركها هو،وليس كما يدركها الآخـــرون،ويعتمدون فى نظرياتهم على الإدراك أكثر من اعتمادهم على التعلم،حيث يرون أن الفرد يستجيب للأحداث تبعاً لتصوراته عنها،ومن ثم ينادون بالاهتمام بالعمليات المعرفية الوسيطة (كالإدراك والتفكير) كمفاهيم مـــتعلقة بالعالم الظاهري التى تحدث فيه تلك الأحداث،وبالتالي فإن تحليل السلوك يجب أن ينطلق من الفرد، لأن المكونات التى يبنى عليها السلوك تكمن داخل الفرد.

ويرى هيوم Houm – والذي يعد بداية لطريق الفينومنولوجيا– أن المعرفة تتكون عن طريق العقل . ويرى هوسرك Hosrik أن تحليل مـــشاكل المعرفة يرتكز على تصورات الأفراد وخبراتهم ووعيهم بالعالم

المحيط. ويذكر برفين Perven أن الاتجاه الفينومنولوجى ينشد التأمل فى الحياة كما يخبرها الشخص نفسه دون إهمال لما هو إنساني ودون تمزيق الحياة إلى أشلاء غير مترابطة ودون إحالتها إلى مبادئ فسيولوجية، ويشير جانيت Jonet إلى أن معرفة أى شئ إنما يكمن فى معرفة هذا الشيء كما يبدو فى شعور الأفراد ومن هنا فإن الذات والوعي والشعور هم أساس الحقيقة الاجتماعية للفرد، فالمهمة الأساسية للفينومنولوجيا هى الرجوع إلى الإنسان ذاته فى تفسير هذا العالم (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧).

وفى هذا السياق تؤكد الفلسفة الفينومنولوجية على أن كل معتقدات وسلوكيات الإنسان تعتمد أساسا على كيفية إدراك الشخص للعالم، وأن المصدر الأساسي للواقع وفقا لذلك يكون ماثلا فى الخبرة الذاتية للشخص أكثر منه فى الواقع التجريبي للفرد فى العالم الخارجي.

ويعرض "تارش" نظرية "روجرز" حول الشخصية متقابلة مع بنظرية لازاروس المعرفية قيما يتعلق بعلاقة الانفعال بالمعرفة فى الآتي:

[١] يتصرف الشخص ويستجيب كما يدرك هذا الشخص. وهذا يعنى بمصطلحات لازاروس أن الشخص يتصرف ويستجيب من خلال معارفه.

[٢] يشكل إدراك الشخص حول ذاته جزءاً مهما من الإدراك، وحسب لازاروس تعتبر المعرفة حول الذات مهمة للانفعال والسلوك، ولكن إلى جانب ذلك يتم التأكيد على المعرفة حول البيئة المحيطة بالفرد .

[٣] حسب "روجرز" فإن المشاعر تصاحب وتنمى السلوك – ولأن السلوك ينتج عن الإدراك، فإن المشاعر ترتبط بهذا الإدراك وهذا ما يراه "لازاروس"

[٤] قــوة الانفعال على علاقة بالأهمية المدركة لحدث ما من أجل الحفاظ على الذات وهذا ما يراه لازاروس .

[٥] فى حين يرى روجرز أن السلوك ينتج عن المفاهيم والأهمية المدركة وعــن الانفعــال المتعلق به – فإن لازاروس يملك مفهوما موسعا، فعنده تكون التصورات والآراء والأفكار حول البيئة وحول الشخص ذاته تابعة للمعرفة (تارش، ١٩٩٥)

وفــى هــذا الصدد اهتم كيلى Kelly – أيضاً – بالتفكير من حيث محــتواه وأساليبه، ومن أهم الفروض التى تقوم عليها نظريته " إن الإنسان يفكــر بطريقته الخاصة في الأحداث التى يرتبط بها بفطرته، تلك الأحداث التــي يعتبــر هو نتيجة لها . فالسلوك الإنساني لا يحركه ماضي الفرد أو رغباته الغريزية – كما يؤكد فرويد– أو يستجيب آليا لمثير معين فى البيئة الخارجية– كما يؤكد سكنر– ولكن السلوك الإنساني يستند على كيفية إدراك الفــرد وتفسيره لخبرة ما، بالإضافة إلى التوقع أو التنبؤ، حيث إن لكل فرد تــوقعات معينة عن الحياة وأحداثها، والتوقع الصحيح هو الذي يثبت صحته أو صدقه، أما التوقع الخاطئ فهو الذي يثبت عدم صحته أو صدقه .

فإذا كان هناك شخص لا يجيد السباحة، أو اعتبر أن السباحة أمر خطيــر علــى حياته فإنه سوف يتجنب السباحة، وهذا التوقع صادق لأنه يجنب الفرد أذى قد يلحق به، أما إذا اعتبر شخص ما أن زميله فى العمل يــشوه سمعته وأن هذا الأمر خطير فإن هذا الشخص سوف يتجنب زميله وستــصبح العلاقــة غير ودية، وهذا التوقع غير صادق لأنه يؤدى إلى ســلوك مــشكل لدى الشخص تجاه زملائه . ويبين هذا المثال الفرق بين الــتوقع الــصحيح والخاطئ وبالتالي يعتبر كيلى أن الإنسان نتاج طريقة تفكيــره فى الأحداث، والسلوك نتاج محتوى وأسلوب تفكير الفرد فى بناء هذا العالم وتنظيمه.

رابعاً : إعادة البناء المعرفي والمنحى المعرفي

تعـــد المعرفة وسيلة الإنسان لفهم ذاته والعالم من حوله والتوصل إلـــى حقائق الأشياء ونمو العقل الإنساني، وهى طريقة الإنسان للسيطرة على الأشياء . كما يؤكد أوجست كونت في قوله " إذا عرفت استطعت " ورغـــم أن المعـــرفة – كما يؤكد فرويد – هى جزء هام فى الطريق إلى الـــشفاء، إلا أن هذه المعرفة عندما تضطرب فلاتصبح الشفاء بل تصبح المرض والشقاء (مصطفى زيور، ١٩٨٦)

وقد يتضمن الإعمال الذهني للمعلوماتInformation Processing على كثيـــر مـــن التحـــريف بـــسبب إيجابية الفرد فى عمليات إدراك وتفسير المعلومات وعدم اقتصاره على الاستقبال السلبي للمثيرات، يدفع أصحابه إلى الوقوع فى طريق الاغتراب والعجز، من حيث خضوع الفرد وحريته للأخـــر. علـــى سـبيل المـــثال المـــريض المختل معرفيا عن الشروط الموضـــوعية لحدوث مرض ما والذي يفسره بالعين أو الحسد أو القضاء والقدر سيظل عبدا لهذا المرض حتى يقضى عليه،والفقير الذي يفسر الفقر بالنصيب والأرزاق والحظ سيظل فقيرا ويزداد فقراً،والمحكوم الذي يرى فـــى حاكمـــه مبعوث العناية الإلهية، وأن التبعية المطلقة له هى الطريق الوحيد للخلاص سيعيش عبداً تابعا له .

وبـــناء علـــى ذلـــك احتل التفكير مركزاً محورياً فى النظريات المعـــرفية، فالتفكير لا يحدث عشوائيا، فلكل منا أفكاره الثابتة ومعلوماته المختـــزنة التـــي ترشد أو تحدد بنية تفكيره. والبناء المعرفي هو الجانب التنظيمي للتفكير والذي يبدو أنه ينظم ويوجه استراتيجية ومسار واختيار الأفكـــار، فهـــو بمثابة مشغل معالج أو مجهز Executive Processor يمسك بمخطط التفكير، ويحدد وقت مقاطعة وتعديل أو استمرار الفكرة .

وفى هذا الشأن تستهدف استراتيجيات إعادة البناء المعرفي تعديل الأفكار الذاتية السلبية باعتبارها مسئولة عن الاضطرابات الانفعالية، وحتى يتحقق ذلك بالصورة المرجوة، فإن الأمر يتطلب مساعدة الفرد على تحديد هذه المعتقدات الخاطئة وأنماط السلوك المتسببة فى حدوث المشكلات مع تحديد المواقف التى تولد المعارف المشوهة، فهنا يقوم المرشد أو المعلم بمساعدة الفرد على أن يستبدل عباراته الانهزامية بأخرى بناءة مع تشجيعه حتى يتسنى له الوصول إلى عبارات ذاتية إيجابية جديدة، وقد يكون الفرد من جراء معارفه المشوهة تعود على الفشل فى مواقف سابقة، فلابد من مساعدته على مكافأة نفسه على جهوده الناجحة، ويتم ذلك بمعرفة المعلم بترديد عبارات الثناء والتشجيع على جهده الذاتي، ووضعه فى مواقف سهلة مضمونة النجاح إلى أن يتشكل تقديره لذاته، وعندما يبدى التلميذ تفهمه لذلك يقوم المعلم بتعليمه القيام بعمل عبارات ذاتية جديدة تدعم النجاح الذى حققه .

وإذا كانت المعرفة تلعب دوراً أساسياً فى نشأة واستمرار الاضطراب الانفعالي، فإن بعض الباحثين يشيرون إلى تصنيف المتغيرات المعرفية إلى:

١- **التكوين المعرفي** Cognitive Structure ويشير إلى الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعلومات ثم يخزنها فى تسلسل معين داخل الذاكرة .

٢- **المحتوى المعرفي** **Cognitive Content** ويشير إلى محتوى العمليات التي سبق تخزينها بداخل الذاكرة . ويشير التكوين المعرفي ومحتوى هذا التكوين إلى الصيغة Schemata التي يستقبل بها الفرد المعلومات .

٣- **الإجراءات المعرفية** **Cognitive operations** وهى الإجراءات التي من خلالها ينظم الفرد المعلومات التي سبق أن استقبلها .

٤- النواتج المعرفية Cognitive Products وتشير النواتج المعرفية إلى (المعارف – الأفكار– التخيلات) الناتجة عن التفاعل بين المعلومات التي استقبلها الفرد مع مضمون التكوين المعرفي (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧)

ويشير جرينبرج وبيك (Greenberg &Beck .1989) إلى دور المتغيرات المعرفية، إلا أنهما يؤكدان أن محتوى التكوين المعرفي الذي على أساسه يستقبل الفرد المعلومات هو الذي يحدد طبيعة الاضطراب الانفعالي، فالتكوين المعرفي الذي يتسم بالأحكام التلقائية السلبية تجاه الذات والعالم والمستقبل والشعور بانخفاض قيمة الذات والتشاؤم والتركيز انتقائياً على الجوانب السلبية من الموقف .

وهنا تعمل الأحكام التلقائية السلبية كقوى داخلية تحرف وتشوه تفسير الفرد للخبرة في الاتجاه السلبي، بحيث يصل إلى استنتاجات خاطئة مبنية علي مقدمات محرفة، الأمر الذي يؤيد تقديره السلبي لذاته، فالوقائع يخطئ سماعها أو رؤيتها وبالتالي يحرف إدراكها ثم يحرف تمثيلها واستيعابها بحيث تتماشى مع خط التفكير السلبي مما يجعل المضطرب انفعالياً محاصراً باضطرابه .

ومعرفياً يعطى رايمى Raimy أهمية كبيرة لمفهوم الذات فى فهم سلوك الأفراد، والذى يعرفه بأنه مجموعة التصورات والاعتقادات والأفكار المنظمة، والتي تشكل معرفة الفرد عن نفسه، وتؤثر فى علاقته مع وبالآخرين.. ويرى أن التصورات الخاطئة حول الذات قد تقلل من أنواع السلوك المرغوب فيه لدى الأفراد، أو أنها تدفع بهم إلى سلوك غير متعقل يؤدى إلى عجز مستمر.

ويقوم إعادة البناء المعرفي على تصحيح التصورات الخاطئة لدى الفرد وتعديلها بما يؤدى إلى زوال سوء التوافق. ومن الفنيات المستخدمة فى إعادة البناء المعرفي تشجيع العميل على الحديث عن نفسه وعن

مفاهيمه الشخصية، وتفسير وتوضيح المفاهيم الخاطئة التى يتبناها الفرد وتشجيعه على الإثبات والبرهنة الذاتية على زيف مفاهيمه حول ذاته وعلاقاته بالآخرين، وأخيرا إعطائه الخبرة البديلة (النموذج) إزاء تصوراته ومفاهيمه الخاطئة (محمد الشناوى، ١٩٩٤)

وقدم رايمى Raimy ما يعرف بالمفاهيم والتصورات الخاطئة، ورأى أن الاضطرابات النفسية تعد نتيجة لمعتقدات خاطئة يتبناها الفرد حول ذاته بشكل غير موضوعى مما يدفع به إلى سلوك غير متعقل يؤدى إلى انهزام الذات ومن المفاهيم والتصورات الخاطئة ما يلى :

- أنا لا أحتمل الإحباط وخيبة الأمل .
- أنا ضحية ولست مسئولاً عن مشكلاتي .
- يجب ألا أقبل الحلول الوسط .
- يجب أن أكافح حتى أصل إلى مرتبة الكمال. (باترسون، ١٩٩٠)

إعادة البناء المعرفى والتوجه الإسلامى

يذكر ناصر المحارب (٢٠٠٠) أن العلماء المسلمين قد تنبهوا للدور الذى يلعبه التفكير فى توجيه سلوك الإنسان، وفى سعادته وفى شقائه، وقد اتصفت آراؤهم فى هذا الموضوع بالفهم المتمكن لطبيعة النفس البشرية، والعوامل التى تتأثر بها وتؤثر فيها، وقد سبقوا بذلك العلماء المحدثين فى إبراز أهمية العوامل المعرفية فى توجيه استجابات الفرد للظروف المحيطة . ولم يخل التراث الاسلامى أيضاً من الإشارات الواضحة إلى أثر التفكير ليس فقط فى توجيه السلوك، ولكن أيضاً فى الحالة الصحية للناس؛ ويبدو ذلك جليا فى القول المأثور (لاتتمارضوا فتمرضوا فتموتوا)

ويبين المفكرون المسلمون كابن سينا والرازى فلسفة اهتدت بالعقيدة الإســلامية، جعلــت للمعرفة والتفكير والتبصر موقفاً مهماًفى العوامل التى تحقق السعادة وتشرح الصدور (عبدالرحمن العيسوى ،١٩٨٦)

فالله سبحانه وتعالى يدعونا للنظر والتأمل والتبصر فى انفسنا (وفى الأرض آيات للموقنين، وفى أنفسكم أفلاتبصرون (الذاريات آيه ٢٠-٢١).

وقــد أشار عبد الرحمن العيسوى (١٩٨٦) إلى فكرة إخفاء بعض محتويات النفس، تشبه فى الوقت الحاضر فكرة الكبت حيث تترسب بعض الذكــريات والــرغبات فــى مــنطقة مجهــولة مــن الذات هى منطقة اللاشــعور،ويهتم القرآن الكريم اهتماماً كبيراً بالنفس ويجعلها أساس كل الإصـــلاح، فإذا صلحت النفوس فقد صلحت الحياة، قال الله تعالى (ذلك بأن الله لم يك مغيراً نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وأن الله ســميع علــيم (الأنفــال، آيــه ٥٣) فتقويم النفس أساس تقويم الشخصية وإصـــلاحها وتقــويم الشخصية أساس إصلاح الحياة الاجتماعية ومن ثم تتــضح أهمــية علاج أمراض النفس وعللها ووقايتها من الإصابة بتلك الأمــراض والعلــل (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وإذا أراد الله بقوم سوءاً فلا مرد له، وما لهم من دونه من والٍ(الرعد، آيه١١)

وخلق النفس لآية من آيات الله ينبغى أن يتدبر ويتأمل فيها الانسان وصولا إلى الخالق المبدع (ما أشهدتهم خلق السموات والأرض ولا خلق أنفــسهم ومــا كــنت مــتخذ المضلين عضداً (الكهف، آية ٥١). والنفس موضــوع لتفكيــر الإنسان وإعمال عقله لقوله تعالى (أولم يتفكروا فى أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى وإن كثيراً من الناس بلقائى ربهم لكفررون (الروم، آية ٨) وهكذا يوضح القــرآن الكريم حقيقة النفس البشرية وخصائصها ووظائفها وطبيعتها قبل أن يهتدى علم النفس الحديث إلى شئ من هذا .

مناهج إعادة البناء المعرفي

أولا : منهج جولد فريد

هو منهج أشبه بالتحصين التدريجي يجمع فيه جولد فريد بين الاسترخاء وإعادة البناء العقلاني أو المعرفي، ويعلم العملاء من خلالها كيف يميزون بين تهديد حقيقي في البيئة وبين تهديد يتم إدراكه بشكل خاطئ على أنه خطر، ويعلمهم أيضا من خلالها كيفية تطبيق هذا الإجراء في مواقف الحياة المختلفة، وخصوصا مواقف القلق ومن أهمها القلق الاجتماعي .

ويعد هذا المنهج المثال الواضح لا عادة البناء المعرفي ويهدف إلى مساعدة العميل على تعديل التحدث الذاتي أي ما يقوله الفرد لنفسه. ويفترض أصحابه أن بعض الاضطرابات السلوكية تأتى نتيجة لما يقوله الأفراد لأنفسهم Self – Verbalization من أشياء خاطئة أو لفشلهم في أن يقولوا الأشياء الصحيحة ، فمثلا تلميذ لديه اعتقاد بأنه عاجز عن التحكم فى موقف اجتماعي فعندما يكون ذاهباً إلى حفل فإنه يبدأ يحدث نفسه بأفكار سلبية من قبيل (إنني لا اعرف ماذا سأقوله للناس) أو (أنني لا أجيد التحدث مع الناس) فالحفل يعمل كمثير شرطي لمثل هذه العبارات، وهى بدورها تعمل كمثيرات شرطيه تثير استجابات العجز ، كما أن فنيات التحصين المنهجي قد تفشل في تعديل هذه الجوانب المعرفية (الحديث السلبي للذات). وهكذا فإن هذه الأساليب قد لا تكون فعاله مع هذا الشخص، وتركز استراتيجية التحدث مع الذات تركز بصفة أساسية على تلك الأفكار الخاطئة التي يحدث بها الشخص ذاته ، وفيها يتم تعليم العميل أن يتوقف عن عمل العبارات الذاتية غير الملائمة وتعليمه فى نفس الوقت تكوين عبارات إيجابية ملائمة (مثل هذا الحفل يكون عظيما وأستطيع التحدث أمام الناس (Dryden , 1996)

وفي منهج جولد فريد يتعلم العميل كيف يستوعب أو يواجه الموقف، فيعرض العميل أولا لموقف مثير للقلق إما عن طريق التخيل أو لعب الدور، ثم يتعلم كيف يقومْ قلقه، واستخدام القلق بوصفه هاديا Cue للاتجاهات الهازمة للذات والتوقع السلبي عن الموقف، وبخاصة ما يقوله لنفسه ٠ثم يعاد تقويم هذه التعبيرات الذاتية عقلانيا .

ويبين ميكنباوم (Meichembaum ,1977) أن من أنجح الوسائل للتغلب على المعتقدات الخاطئة أن ننبه التلميذ إلى الأفكار أو الآراء التي يرددها بينه وبين نفسه عندما يواجه بعض المواقف ويعجز عن التحكم فيها، فالاضطراب الذي يصيب التلميذ يعد نتيجة مباشرة لما يردده مع نفسه، ومع ما تقنع به ذاته من أفكار، وتعتمد شهرة الباحث فى جلسات إعادة البناء المعرفي على نجاحه فى ابتكار وسائل أمكنه من خلالها أن يحدد أنواع هذه العبارات وما تثيره من استجابات انفعالية مهددة، وعلى استبدالها بأفكار أو عبارات وإرشادات يرددها التلميذ خلال تعامله مع هذه المواقف .

وتتطلب فنية التحدث مع الذات أن يقوم الطفل بالتحدث مع نفسه لكى يتمكن أولا من التحكم فى ذاته إزاء موقف ما، وقد يحدث ذلك بصوت عال أو خافت، ثم يستمر فى المران أو التدريب حتى يصل إلى هذا الأداء بطريقة آلية، ويتكون التدريب على فنية التحدث مع الذات من خمس خطوات هى :

١- يقوم المدرب بأداء المهمة المطلوبة وهو يتحدث إلى نفسه بصوت عال (النمذجة المعرفية)

٢- يقوم الطفل بأداء نفس المهمة بنفس الكيفية التى قام بها المدرب تحت توجيهه وإرشاده .

٣- يقوم الطفل بأداء نفس المهمة بتوجيه نفسه عن طريق تقديم التعليمات لذاته بصوت عال Out Loud وتمثل هذه المرحلة (مرحلة التوجيه الذاتى العلنى).

٤- يقوم الطفل بأداء نفس المهمة هامساً إلى نفسه بالتعليمات، وتمثل هذه المرحلة (مرحلة التوجيه الذاتى الخافت) .

٥- يقوم الطفل بأداء نفس المهمة بتوجيه نفسه بتقديم التعليمات لذاته سراً وهو ما يسمى بالتعليمات غير اللفظية للذات (مرحلة التوجيه الذاتى غير المعلن)

ويرى ايدن وزوك (Eden & Zuk ,1995) أن الوقاية من العجز المتعلم لدى ذوى المشكلات والأكاديمية تعتمد على الحوار الداخلي Internal Dialogue، وفيه يتحدث الشخص مع ذاته أن الموقف الموجود فيه أو المهمة ليست سيئة على الإطلاق، ويتحدث مع ذاته بعبارات مثل " أنا أستطيع تحمل هذا الموقف أو المهمة " ويجب أن أشعر بالفخر والسعادة والثقة بالذات من جراء وجودي في هذا الموقف، ويزيد هذا الحوار الداخلي من فعالية الذات Self-Efficacy كطريقة يمكن التغلب بها على اعتقادات عدم القدرة على التحكم وضعف الأداء، وتؤدى هذه الطريقة إلى زيادة الثقة فى الذات والإمكانات والقدرات والشعور بالصلابة Hardiness وبالتالي توجد لدى الفرد بالنبوءة المحققة لذاتها Self –Fulfilling Prophecy أي اعتقاد الشخص في التوقع الإيجابى، وكذا القدرة على النجاح .

ثانياً : منهج وقف الأفكار

منهج اقترحه باين Bain وروج له ولبى، وفيه يطلب من العميل أن يقفل عينيه، وان ينخرط فى أفكاره غير المرغوبة، ثم يصرخ المرشد بصمت عال قف أو أوقف هذه الأفكار، ويؤدى ذلك بالعميل إلى وقف

الأفكـــار غيـــر المرغوبة، ويكرر هذا الإجراء مرة أخرى، ثم يطلب من العميل أن يقوم بذلك بنفسه بصوت عال، وأن يكرر ذلك في المنزل أولاً بصوت عال ثم بالتدريج بصوت غير ظاهر ،وسرعان ما يتعلم العميل أن يكـــون قـــادراً على وقف الأفكار غير المرغوبة، وتصبح العملية آلية مع مـــرور الـــزمن، ويستخدم هذا الإجراء بفاعلية لوقف الأفكار التي تعوق الاســـتذكار وإدراك عـــدم قدرته على التحكم، وكذلك الأفكار اللاعقلانية (Webb , 1993)

وفـــي هذا الصدد يساعد أسلوب وقف الأفكار العميل الذي يتأمل فـــي الماضي أو الذي لديه أفكار لاعقلانية أن يوقف سلوك تحطيم الذات، ويساعده في أن يكون أكثر إنتاجية – والمرشد أساسا يطلب من العميل أن يفكر في أسلوب هزيمة ذاته، وفي غمرة هذه الأفكار يصرخ المرشد فجأة قـــف Stop وصراخه هذا يكون بكلمات تقطع اطراد الأفكار اللاعقلانية مـــثل توقـــف " فكـــن قـــبل أن تجيب " " سأعد لعشرة قبل أن تجيب "، وبالتدريج يمكن للمرشد أن ينتقل بالتلميذ إلى اعتياد تدوين عبارات ذاتية إيجابـــية. وهناك العديد من مكونات عمليات وقف الأفكار، مثل الأسلوب الـــذي يعلم العميل أن يغير أسلوب تحكمه الخارجي إلى التحكم الداخلي، ويـــساعد هذا الأسلوب العميل أيضا أن يستبدل أفكار تحطيم الذات Self-Defeating Thoughts بأفكـــار إيجابية توكيدية تحافظ وتنمي الطبيعة السوية للفرد . فالحوار مع النفس عند عجز التلميذ عن التحكم في النتائج ينـــبه التلميذ إلى تأثير أفكاره السلبية في سلوكه (Whicman , 1995) بما يقيه من تعلم العجز، وإذكاء العقلانية في التفكير بما يؤثر على قدرته على التحكم .

ثالثاً : التحكم الذاتي Self –Control [1]

يعــد الــتحكم الذاتى خاصية بنائية مركبة تمثل قدرة الفرد على اســتخدام الإرادة volition كطاقــة نفسية تظهر فى أفعال الفرد الواعية والمــوجهة نحو هدف يتطلب الوصول إليه التغلب على عوامل الإعاقة، فــضلاً عــن قدرته على توجيه وتنظيم السلوك الشخصى على نحو مرن وواقعى فى موقف معين.

والتحكم الذاتى فى السلوك عمليات يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يعــدل من احتمال ظهور الاستجابة سواء فى وجود، أو غياب التدعيم الخارجــى للاســتجابات، فاكتساب مهارة التحكم الذاتى فى السلوك يعنى الإقــرار بأنــشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى، والعمل على أخذ خطــوات إيجابــية تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها من خلال أربعة مكونات أساسية هى : الرؤية الانتقائية الإيجابية، مقاومة الذات للإحباط، التقويم الذاتى، درجة الوعى الذاتى

وهــو أســلوب معرفــي سلوكي أو شكل من أشكال إعادة البناء النعرفى يحاول فيه الفرد إحداث تغيير في سلوكه من خلال تدريب الطفل علــى تعديل أنماط التحدث للذات self – verbalization، والذى يؤدى بالتالى إلى تعديل السلوك، وللحديث الإيجابى مع الذات positive self – verbalization تأثيــراً قوياً، ويمكن تعليم الأطفال أن يفكروا " أنا على مــا يرام. أستطيع أن أفعل ذلك، بدلاً من أن يفكروا " أنا شخص لا فائدة مــنه " ولــن أنجــح فى عمل شئ " فالعبارات الإيجابية تعد أشكال من

---

(1) الجديــر بالذكــر أن رمزية الغريب تعد أول من قدم للمكتبة العربية نظرية التحكم الذاتى للسلوك الانسانى .

الإيحاءات التى يستطيع الأطفال أن يستعملوها ليشجعوا أنفسهم، ويمكن أن يــبدأ الأطفال بالنظر إلى أنفسهم كأشخاص لديهم شجاعة واقتدار وكفاءة أكثــر، وأن يعملوا أن يصبحون أكثر تمييزاً، ومن خلال تزويد الأطفال بالمهــارات اللازمة، وبالمعلومات والاستراتيجيات المعرفية لكى يحدثوا تغيــراً فــى عــاداتهم ،بحيث تصبح هذه العادات تصرفات قابلة للتنظيم باستخدام عمليات عقلية عليا تأتى من الوعي،ويتم كل ذلك من خلال ثلاث استراتيجيات أساسية للتحكم الذاتي هي :

١- مــراقبة الــذات **Self - Monitoring** : وتمثل انتباه الفرد الواعي والدقيق، وبشكل متعمد لسلوكاته، مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت إلــى هــذا السلوك، وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهذا فإن مراقبة الذات تشمل وصفا دقيقا للسلوك .

ويؤثــر مراقبة الفرد لسلوكه وتصرفاته على السلوك المستهدف، فعــندما يــراقب التلمــيذ نفسه وسلوكياته التي تحظى بالتدعيم (الإعجاب والتشجيع ممن حوله فى الفصل) فسوف يزيد ذلك من احتمال ظهور مثل هــذه الــسلوكيات، وأمــا إذا راقب التلميذ سلوكياته غير المدعمة (غير المــرغوب فــيها) فــسوف يؤدى ذلك إلى قلة احتمال ظهور مثل هذه السلوكيات، وفي هذا الشأن أثبتت دراسة بيرسيل وكراتشويل (Piersel & Kratochill , 1979) فعالية استخدام مراقبة الذات فى زيادة وتحسين التحصيل الأكاديمي ،ودراسة عبد الوهاب كامل (١٩٨٩) المتعلقة بفعالية تقــوية مــراقبة الذات فى علاج الاكتئاب وتعديل السلوك. ودراسة لوريا luria المــتعلقة بكف السلوك الحركى الزائد، وقصور الانتباه عن طريق الــتحكم الذاتــى الذى يمر بثلاث مراحل، فى المرحلة الأولى فإن حديث الآخرين الذين هم فى العادة من الكبار يضبط ويوجه سلوك الطفل، وفى

المــرحلة الثانية يتحدث الطفل بصورة علنية ويصبح كلامه المعلن منظم وفعال لسلوكه، وفى المرحلة الثالثة والأخيرة يتحدث الطفل لنفسه بطريقة غير معلنة مفترضاً أن ذلك له دور فى ضبط الذات، وبهذا يصبح الطفل اجتماعــياً بواســطة التعليميات الداخلية المتبادلة التى يقدمها الطفل لنفسه (فــى السيد السمادونى، ١٩٩٨) ومن ثم يكتشف الشخص قدرته على أن يتوصل للشروط الرئيسة التي تساهم فى تشكيل جوانب سلوكية وشخصية وعندها يحاول فى المستقبل تجنب الشروط السيئة، أو يخلق شروطاً جيدة .وعندما يكتشف أنه نجح فى تحقيق بعض الأهداف، أى أن هناك أهدافا أخرى تبلورت، وشروطاً أمكن التغلب عليها، وشروط أخرى يجب التغلب عليها، فإن مثل هذا التقدير بمثابة التدعيم الذاتي لممارسة تعديلات إضافية أخرى .

٢- **تقويم الذات Self - Assessment** : وتمثل وضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقا للمعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال مراقبته لسلوكه، ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به وبين المعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك، إضافة إلى أن الفرد فــي هذه المرحلة يحصل على تغذية رجعية حول سلوكه يستفيد منها فى تقيــيم سلوكه إذا كان بحاجة إلى تعديل، على سبيل المثال عندما لا يقول الطفل شكراً فى موقف يستدعى الشكى سارع الوالدين (مصدر المعايير) بتوجــيهه لكي يقول ذلك، ويحكم الطفل أحياناً على سلوك إلقاء الأكل فى الــشارع مــن خلال ماتعلمه وتشربه من الأخرين، رغم ذلك فإن بعض الأطفــال ينقــصهم اكتــساب المعاييــر الواضحة للحكم على الأشياء أو يمارسون معايير منشودة للغاية تؤدى إلى سوء التوافق الذاتى وفهم افنسان لنفسه ..

ومــن ثم فإن التحكم الذاتي يستمد من العوامل المعرفية المتعلقة بالتقييم الذاتي للسلوك، فوجود معتقدات لدى الفرد بأن " التدخين "ممتع أو قــادة العــالم يدخنون، أو " حتى الأطباء " سوف يؤدى إلى تقويم إيجابي للتدخــين، أما وجود معتقدات بأن التدخين سئ أو الأطباء الذين يمتلكون إرادة لا يدخنون يؤدى على تقويم سلبي للتدخين.

وبالتالــي فــإن هدف تقويم الذات يكمن فى تشجيع التلاميذ على ممارســة عملــية تقويم سلوكياتهم بغرض تحسينها وتنميتها أو تعديلها، وتوصــلت عديد الدراسات أن التدريب على طرق تقويم الذات يؤدى إلى خفــض الــسلوكيات اللاتوافقــية مثل : إصدار التلميذ لضوضاء متكررة يــسمعها التلامــيذ الآخــرون في الفصل، الانتقال من مكان لأخر دون استئذان التحدث بدون إذن.

٣- تعزيــز الذات Self - Reinforcement : تقديم التعزيز الإيجابي للذات بعد ظهور الإستجابة المطلوبة: أو عقاب الذات فى حالة عدم ظهور الاستجابة المطلوبة.

ويرتبط هذا المفهوم بخاصية تقديم التلاميذ المعززات والمدعمات لأنفسهم عندما يقومون بسلوكيات مناسبة، فعندما يكافئ المعلم التلميذ الذي يــصدر مــنه سلوكاً مناسباً فإنه سوف يزيد بذلك من إمكانية حدوث هذا السلوك من التلميذ بعد ذلك، وتقوم هذه الحقيقة على مبدأ التدعيم الإيجابي وفيه يتم تقديم المكافأة بعد صدور السلوك المناسب، والذي يؤدى بالتبعية إلى تواتر حدوث هذا السلوك فى المستقبل. وتوصلت العديد من الدراسات إلــى أن تدعيم الذات له دور كبير في زيادة سلوك التلميذ الذي يتسق مع المهمة ويؤدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي وخفض السلوك اللاتوافقى.

ومن ثم تؤكد هذه النظرية على ثلاثة استجابات متعاقبة تحدد فنية التحكم الذاتي، أول استجابة هي (رؤية الذات) وتعنى ملاحظة الفرد لسلوكه .والاستجابة الثانية هى(تقييم الذات) والتي فيها تتم مقارنه نوعيه الاستجابة بمعيار ما . على سبيل المثال الطالب يمكنه رؤية مذاكرته من خلال. ما المدة ؟ وما الفعالية التي ذاكر بها ؟ وعندئذ فإن نتائج هذه الملاحظة يمكن مقارنتها بخطط المذاكرة وكميه المذاكرة التي قام بها الطلبة الآخرون، وصعوبة المادة ...الخ. والاستجابة الثالثة هى (تدعيم الذات) وهى المكافأة أو العقوبة. فالطالب المذكور أعلاه يمكن أن يكافئ نفسه على المذاكرة الفعالة بمشاهدة التليفزيون أو الخروج فى نزهة . أما المذاكرة غير الفعالة فيمكن أن يعاقب نفسه عليها بانتقاد ذاته، أو بالمزيد من المذاكرة . وبالتالي فإن إستراتيجية التحكم الذاتي تؤكد على ارتباط كل من رؤية الذات وتعزيز الذات معا ، وتدور هاتين الإستراتيجيتين حول رؤية وتعزيز التلاميذ للمكسب الأكاديمي والسلوك الاجتماعي ومكافأة أنفسهم، وتعليم التلاميذ كيف يتعلمون السلوك، وكيفية تقييم هذا السلوك ، وتحديد المكافأة التي يستحقونها . فتعزيز الذات ورؤية الذات هما الوسيلة الأولى التي يكتسب من خلالهما التلاميذ المحافظة علي السلوك، ويتم مكافأة التلاميذ لأنفسهم بناء علي مدي توافق تعزيزاتهم مع تقديرات مدرسيهم ، وأشارت النتائج أنه يمكن المحافظة علي السلوك المنظم داخل حجرة الدراسة من خلال تعليمهم تقييم وتعزيز السلوك .

وفى غالبية المدارس يجب علينا تحمل مسئولية ضبط الذات فى ضوء النظام والمعايير الاجتماعية القائمة، بدون ان تملي علينا بعض الأوامر الإضافية بما يجب أن نفعله كل فترة زمنية (أى بدون أوامر تعسفية توجه إلينا بما يجب أن نفعله) ويتفق معظم الناس أن ضبط الذات

عــاملاً محــورياً، وأن الاطفال والتلاميذ فى المدارس يجب أن يدركون ذلك،وقد لايتم ترجمة هذا الإدراك إلى سلوكات إجرائية، وهناك عديد من الطــرق تجعــل الأطفال أنفسهم مسئولين عن السلوك والتصرفات سواء الخــاص بهــم أو بأصــدقائهم، دون أن يتنازل المعلمون عن حقهم فى مسئولية ضبط هذا السلوك.

عوامل تؤثر على التحكم الذاتي

يعــتقد كانفــر Kanfer أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر على التحكم الذاتي الأول : يتعلق بتأثير العوامل البيئية، والثاني يتعلق بتقييم الذات وما يــرتبط بــه مــن تعزيــز ذاتي أو عقاب ذاتي، والثالث : يتعلق بالنظام البيولوجــي للفــرد ومــا يرتبط به من حاجة أو إشباع، فاحتمال أن يقوم شخص مفلس بسرقة رغيف من الخبز يعتمد : أولا : على وضع الرغيف والظــروف المحــيطة به... وثانيا : على قناعات الفرد الذاتية.. وثالثا : على مدى شعوره بالجوع. ومع أن الفرد يتأثر بتفاعل هذه الفئات جميعها، إلا أن عوامل الفئة الثانية هي التي تحدد مدى ممارسة الفرد للتحكم الذاتي . ففــى هــذا المــثال يعتبر امتناع الفرد عن السرقة رغم توفر الظروف المناسبة ووجود الحاجة البيولوجية بمثابة دلالة على التحكم الذاتي وتقييم الــذات،ومن ثم تعزيز الذات أو معاقبة الذات. فالأفراد يلاحظون سلوكهم أولاً ثــم يحكمــون علــى هذا السلوك تبعا لمعيار داخلي ثم يعززون أو يعاقــبون أنفــسهم إما على نحو ضمني عبر طريق التحدث مع الذات أو على نحو خارجي بمكافآت أو عقوبات مادية.

وفى هذا الشأن يؤدى استخدام أساليب التحكم إلى زيادة إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها، مما يزيد من دافعيته للتحسن ،وزيــادة فــرص تعميم التعلم الذي يحدث في موقف الإرشاد والتوجيه إلى

مواقــف الحياة الواقعية، وهى أساليب اقتصادية لأنها تجعل العميل مسئولا عن إرشاد ذاته وبالتالي تختصر الوقت والجهد اللازمين من المرشد. وتبرز مسؤولية الفرد فى التغيير. وتجسد قناعة الفرد بأن لديه الكفاءة المطلوبة لكي يغير سلوكه فالفرد عند قيامه بضبط ذاته فإنه يفهن ذاته بشكل أفضل، على ســبيل المثال الأفراد الذين يفشلون سلوكيا هم أولئك الذين يعتقدون بأنهم لا يستطيعون إجراء هذا السلوك، وأن نجاح الفرد فى أداء أي سلوك يعتمد على دافعية الفرد لأداء هذا السلوك وقناعته بأن لديه القدرة على أدآء هذا السلوك، بالإضافة إلى تشجيع الآخرين له على أدائه .

ويساهم أسلوب التحكم الذاتي يساهم فى زيادة وعى الفرد بالأفكار الــسلبية التــي تؤثــر في أدائه والتي ترافقها انفعالات سلبية وأداء مختل وظيفــياً، ويــساعد علــى اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية، وعبارات التحدث مع الذات، والتي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفي، ومن ثم يمتلك الفرد القدرة على الاستثارة الذاتية، والتمييز بــين النــشاط الذاتــي المــصدر، والخارجي المصدر، وممارسة التغذية الراجعة الذاتية وتوجيه السلوك .

وفــى هذا السياق يركز برجهام (Brigham , 1978) على البيئة وليس على الفرد، حيث لاحظ أن الأفراد يتعلمون الكثير من مهارات التحكم الذاتى، وأنهم سيصبحون قادرون على معالجة بيئاتهم بطرق إيجابية. وناقش كاسكيتى Kecskemeti عملية التحكم الذاتى فى قوله " إذا وجدنا شخصا ما ولــيكن طفلاً ونقول له " عليك أن تتحكم فى نفسك You Must Control Your Self . فإن كلمة Self هنا تكون موضوع التحكم، وكلمة Your Self نفــسك تلك التى يتحكم بها . إذن ما هو الجانب من الذات الذى يقع علــيه عملــية الــتحكم ؟ إنه قد يكون الرضا " التعبير عن العدائية " الألم، الــبهجة. إن الــذات فى عملية التحكم الذاتى ليست فقط هى التى يقع عليها

التحكم، وإنما هى في نفس الوقت " الموضوع " والذى يتم به، وعلى أية حال فإن الإنسان قد برهن بتحكمه فى ذاته أنه سيد نفسه ويجب على الإنسان أن يتحكم فى نفسه لكى يكون قادراً على التعبير التلقائى بدون استسلام للضغوط الخارجية (نبيل الفحل، ١٩٩٦أ).

ممارسات إجرائية للتحكم الذاتي

تعتمد الأفراد فى تقريرهم للتحكم الذاتى على الممارسات التالية :

(١) قـدرة الفرد على أن يتحمل تأجيل المكافأة الاجتماعية التى يجب أن يحصل عليها .

(٢) إمكانيـة الفـرد علـى استيعاب أسباب عدم تحقيق الهدف فى ضوء اختـيار محكـات مـرجعية، ومن ثم يظهر التحكم هنا فى إعادة صياغته لتلك المحكات المرجعية.

(٣) مـدى قـدرة الفـرد على مقاومة التجارب الفاشلة فى حياته والآثار السلبية لها .

(٤) قـدرة الفرد على إدراكه موقف ما وتقديم المكافأة الذاتية عند بلوغه الهدف.

(٥) التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة فيها عجز وانهزام واستبدالها بالـتحدث إلـى الذات بطريقة فيها تحكم وإيجابية وإدراك جدوى معطيات الذات.

(٦) منع السلوك مادياً من الحدوث : كأن يبعد المدخن عن مواد التدخين عن منزله أو أماكن وجوده، أو أن يحبس الطالب نفسه في المكتبة من أجل الدراسة والتعلم والانهماك الشديد في أعمال تبعد الفرد عن التدخين .

(٧) تغييـــر المثيـــرات، ويتم ذلك بإحداث تعديل على المثيرات التمييزية التـــي تؤدى إلى السلوك غير المرغوب فيه. فإذا كان تناول القهوة يؤدى إلى التدخين بينما لا يؤدى الحليب إلى ذلك، فإن الفرد يمتنع عـــن شـــرب القهـــوة ويتناول بدلا منها ما لا يعتبر مثيراً تمييزياً للتدخين .

(٨) تغيير مستوى الدافعية المرتبطة بالحرمان أو الإشباع مما يؤثر على القيمة التعزيزية لنواتج السلوك. فإذا أكل الشخص بعض الجزر قبل ذهابـــه إلـــى وليمة من المأكولات الدسمة فهو بذلك يقلل من كمية الطعام التي سوف يتناولها بالوليمة .

(٩) تغيير الظروف الانفعالية، كالتدريب على الاسترخاء قبل الذهاب إلى اجـــتماع يؤدى إلى التوتر، أو تذكر المدخن لأضرار التدخين قبل تـــناول الـــسيجارة، أو العد إلى العشرة قبل الاستجابة لكي تصبح الاســـتجابة أقـــل تأثراً بالانفعال . كما يمكن أن يتم تغيير الوضع الانفعالي عن طريق العقاقير مثل أخذ المسكنات لمنع التوتر

(١٠) استخدام المثيرات المنفرة كاستخدام الساعة المنبه لمنع الاستمرار فى الـــنوم أو الإعلان أمام الجميع عن الامتناع عن التدخين لأن الرجوع إلى التدخين فى هذه الحالة سوف يؤدى إلى سخرية الآخرين .

(١١) تعزيـــز الذات أو معاقبة الذات، حيث يقدم الفرد لنفسه مكافآت، أو يوقع عقوبة بذاته تبعاً لقيامه أو عدم قيامه بتصرفات معينة .

(١٢) الانـــشغال بأمر آخر، إذ يقوم الشخص بسلوك لا يتفق مع السلوك الـــذي يريد الامتناع عنه، كأن يمشى بدلاً من أن يدخن إذا كان لا يرتاح للتدخين في أثناء المشي.

ومــن ثم فإنه يمكن إضافة بعض الأساليب السلوكية المعرفية إلى أسلوب التحكم الذاتي إعطاء نتائج أفضل في المستقبل،مثل الحديث الذاتي الإيجابي، وتوكيد الذات الإيجابي، وتحديد المشكلة، والتعرف على الحلول الممكنة فى حل المشكلة، والتوقف والتفكير قبل القيام بالسلوك .

وقام هنلى (Henley , 1997) بدراسة هدفت إلى تدريب الطلبة خفض الضغوط داخل حجرة الدراسة،والتغلب على الاحباطات من خلال استراتيجيات إيجابية منظمة تقدم وفق منهج منظم يدرب الطلبة على فنيات واســتراتيجيات التحكم الذاتي ومساندتهم فى إتمام البرنامج،وأكدت النتائج فاعلــية هــذا البرنامج فى التقليل من المشكلات المتصلة بالسلوك داخل الفصل .

ويعتمد التحكم الذاتي على عدد من المبادئ الأساسية منها :

١- التحكم الذاتي مهارة متعلمة يقوم فيها الفرد بالتحكم فى مقدمات وتوابع السلوك موضوع التحكم .

٢- ينبغي أن يكون الفرد واعياً لأهمية ملاحظة الذات وللكيفية التي تتم بها الملاحظة والطبيعة التفاعلية للملاحظة .

٣- يعمل الفرد على التحكم في المثيرات باستخدام إحدى الطرق التالية :

- تغيير البيئة.
- تضييق مدى المثيرات التي تؤدى إلى السلوك غير المرغوب فيه.
- تقويم العلاقة بين سلوكيات معينة والسلوك المرغوب فيه .

٤- ينبغي أن يقرر الفرد ما الاستجابات التي تعيق السلوك المرغوب فيه لــيعمل علــى إضعافها، كما ينبغي أن يقرر ما الاستجابات المناسبة التي يمكن أن تحل مكان السلوك غير المرغوب فيه ليعمل على تقويتها .

٥- يعمل الفرد على تعطيل السلسلة السلوكية التي تؤدى إلى السلوك غير المرغوب فيه في مرحلة مبكرة .

٦- يقوم الفرد بتعزيز ذاته بعد حدوث الاستجابة المناسبة .

٧- يجب أن توضع الأهداف المراد تحقيقها بحيث يكون من السهل الوصول إليها، وبحيث يتم الوصول إلى الأهداف الصعبة بطريقة تدريجية

٨- يمكن استخدام العقد السلوكي في برنامج التحكم الذاتي .

٩- إدراك الحداث : والذى يتمثل فى زيادة معرفةِ الفرد للأمور والتقليل من الادراك المتشائم لهذه الحداث الأمر الذى يحدد جدوى الفرصة المتاحة لتحقيق التحكم الذاتى .

١٠- تعريف المعالج للفرد أساليب التحكم فى ذاته، ويقوم بتدريبه على المهارات الفكرية والتحليلية والتفاعلات التعاملية بين الفرد والأخرين، إضافة إلى توفير إرادة التغيير لدى الفرد، وتنمية الحافز والإرادة نحو هذا التغيير نفسه دون مساعدة من المعالج .

التحكم الذاتي وإعادة البناء المعرفى

فى ضوء هذه النظرية يحاول ريم تقييم العمليات المعرفية التى ينجم عنها المعارف المشوهة لدى المكتئبين، حيث يرى أن الاكتئاب قد ينشأ عنه خلل فى كل من عمليات تقييم وتدعيم الذات، وهو يرجع التقييم السلبي للذات إلى تشدد المكتئبين فى المستويات التى يقيمون أنفسهم وأدائهم وفقا لها، وانتقائهم للمعلومات السلبية عند قيامهم بعملية تقييم ومراقبة الذات، فالمكتئب يبالغ عند وضعه لأهدافه وتحديده لمسارات أفعاله، ويتشدد فيما يتوقعه من نفسه من مستويات يمهد لسلوكيات العجز

المتعلم نظرا لاحتمال تكرار خبرات الفشل (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤، ممدوحه سلامة ،١٩٨٩) فالأفراد الذين يدركون ذاتهم بطريقة سلبية يتميزون بأسلوبين معرفيين هما :

[١] ينتبهون بشكل انتقائي للمثيرات المنفرة، والمثيرات التى تدرك على أنها السبب فى المثيرات المنفرة .

[٢] ينتبهون بشكل انتقائي للنتائج الفورية أكثر من النتائج المؤجلة، والاهتمام فى نفس الوقت بالمثيرات المنفرة التي تسبب نتائج غير مرغوب فيها .. فرؤية الذات عملية انتقائية تشمل معتقدات عن الذات، وكيف تؤثر هذه المعتقدات على أداء الفرد، وتجعل الفرد يركز على كيفية إدراك ذاته وقوته وتمكنه واقتداره، فالإدراك المرتفع للتحكم وفاعلية الذات المرتفعة يؤديان إلى إدراك مرتفع لمراقبة أو رؤية الذات..

وفى هذا السياق أجرى بوفارد وأخرون (Boufard et al , 1991) دراسة على أثر فعالية الذات على رؤية الذات أثناء تعلم المفهوم لدى طلبة المدارس العليا. أظهرت نتائجها أن فعالية الذات تؤثر بدلالة على تعلم المفهوم من خلال تأثيرها على رؤية الذات، فذو فعالية الذات المرتفعة أفضل فى تحديد أهدافهم ومسارات تحقيقها، وإدراك وقت أعمالهم، وأكثر مثابرة، ويستجيبون بحلول جيدة للمشكلات مقارنة بذوي فعالية الذات المنخفضة (Bandura , 1999).

ويوجد مظهرين معرفيين لنعت طبيعة التقييم الذاتي لدى الأفراد حيث إنهم:

[١] يفشلون فى استنتاج أسباب النجاح من داخلهم، ويدركون أنهم لا يمتلكون مقومات النجاح، وهم مسئولون دائما عن فشلهم المتكرر، وأن ما يحققونه من نجاح يأتى عن طريق الحظ أو الصدفة .

[٢] يضعون معايير مرتفعة لتقويم أنفسهم، وعندما يقارنوا أدائهم بالمعيار تكون النتيجة أنهم يصفون أنفسهم دائما بصورة لا تتلاءم مع المعيار، وبالتالـــي يرون سلوكهم أقل مما كانوا يتمنون، مما ينتج عنه شعور مـــستمر بالـــنقص وفقـــدان الثقة بالذات.. فمعايير الحكم على الذات عـــندهم ثنائـــية (مرتفعة جدا أو منخفضة جدا) أى يضعون عتبات عالـــية High Threshold لتقييم الذات الإيجابي وعتبات منخفضة low Threshold لتقييم الذات السلبي،وبالتالي تنعكس تلك المعايير الصارمة للسلوك فى صور متعددة، منها اختيار مستويات عالية جدا من النجاح، والمثالية فى السلوك حتى يصل الفرد إلى الرضا الذاتي Self Approval وأن أبسط درجات الفشل التي يتعرض لها الفرد تكون نتيجتها أن ينظر إلى نفسه على أنه شخص فاشل فى كل شئ٠ ومن ثم فإن التلاميذ الذين يدركون العجز يعززون ذاتهم فى ضوء:

[١] معدلات منخفضة من سلوكيات تدعيم الذات.

[٢] معدلات عالية من سلوكيات عقاب الذات.. وبكلمات أخرى يميلون إلـــى مكافأة ذاتهم Self-Reward بمعدلات منخفضة مقارنة بالعاديين، وفـــى الوقت ذاته يميلون إلى عقاب الذات بصورة شديدة، وتنعكس تلك المعـــدلات المنخفـــضة من مكافأة الذات والمعدلات المرتفعة من عقاب الـــذات فـــى صـــورة انخفـــاض مستوى النشاط العام وتأخر رد الفعل الاستجابي،وانخفاض المثابرة، وعجز الفرد وعدم قدرته على التحكم .

ومـــن ثـــم فإن العجز المتعلم والاكتئاب انعكاسات مباشرة وغير مباشـــرة للقـــصور فى جوانب عملية التحكم الذاتي فى السلوك من خلال العمليات التالية:

[١] ينعكس الانتباه إلى الأحداث السلبية فى كل من التشاؤم والنظرة المعرفية السلبية تجاه المثلث المعرفي للاكتئاب (الذات، العالم، المستقبل)

[٢] ينعكس رؤية النتائج المباشرة للسلوك فى نقص الدافعية، والشعور بالعجز، وعدم المثابرة على الانتهاء من الأعمال التى بها تحدى، وعدم القدرة على التفكير فى المستقبل .

[٣] ينعكس اختيار محكات صارمة لتقييم الذات بصورة مباشرة في اختيار أهداف غير واقعية (غير ممكنة التحقيق) بالإضافة إلى نقص تقدير الذات والتقييم السلبي للذات.

[٤] التحديد غير الملائم للمسؤولية الذاتية Internal Responsibility تجاه السلوك ينعكس في العجز، واعتقاد الفرد بأنه غير قادر على التحكم، ومن ثم فإن الذنب الذي يعبر عنه الأفراد هو شعور داخلي بالمسؤولية عن الفشل .

[٥] انخفاض معدل مكافأة الذات يتسبب فى التأخر النفس حركي والنقص في المبادأة .

[٦] قد ينعكس الإفراط في عقاب الذات بصورة مباشرة فى التعبيرات الذاتية السلبية والأشكال الأخرى من العدائية المباشرة للذات، وقد يظهر عقاب الذات أيضا فى صورة كبت أو كف الأفكار والاهتمامات .

فالعجز ليس بالضرورة أن يبدأ برؤية سلبية للذات، لكنه قد يظهر نتيجة لخلل الشعور بمسؤولية الذات تجاه سلوك ما، أو العجز عن تقييم الذات بصورة صحيحة، مما ينتج عنه تصور سلبي للذات واختلال في

نظـــام تدعـــيم الذات لدى الفرد • ومن هنا فإن إدراك العجز يرتبط بميل الأفراد إلى تأنيب ومعاقبة ذاتها أكثر من ميلهم إلى مكافأتها وتعزيزها •

ومـــن الدراسات التي تدعم استراتيجيات التحكم الذاتى ما أوجده هيبى (Heiby , 1981,1983) من أن نقص المعززات الذاتية تعد أكثر العـــوامل التـــى تهيء الفرد إلى تعلم العجز، وما توصل إليه كورنبلتش وأخـــرون (Kornblith et al ,1983) وزيس وأخرون (Zeiss et al 1979,) من تساوى فاعلية الطرق المعرفية المختلفة ،لاسيما طرق التحكم في الذات إلا أنهم أضافوا أن أسلوب التحكم فى الذات يتسم بأنه :

١- عقلاني – معرفي ٢ – محدد وموجه البنية

٣- يستخدم التعزيز ويشجع الذات على أن تنظر للتعزيز الذاتي بشكل له معنى .

٤- يعـــد هـــذا العـــلاج استراتيجية تساعد العميل على نماء فعالية ذاته وتعزيزها تعزيزا إيجابيا (فى الفرحاتى السيد، ١٩٩٧)

وفيما يتعلق بفاعلية التحكم الذاتى فى خفض الضغط النفسى، قام كارنهان (Carnahan , 1981) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأساليب المستخدمة للتعامل مع الضغوط النفسية على عينة من طلبة الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى أن هؤلاء الطلبة لجأوا إلى ممارسة التمارين الرياضية وتمارين الاسترخاء العضلى، وتدريبات الضبط الذاتى، واستخدام الخيال مع المواقف الضاغطة . كما قام سبيس وأخرون (Sipes , Rardin & Fitzgrlad, 1985) بدراسة هدفت إلى التعرف على استرتيجيات التعامل مـــع الضغوط التى كان يعانى منها الطلبة أثناء مرحلة الطفولة، وأشارت النـــتائج إلى أن الإناث استخدمت استراتيجيتى الهروب والضبط الذاتى ن

فى حين استخدم الذكور استراتيجية الاسترخاء بشكل رئيس، وفى دراسة لـلازروس وفـولكمان (Lazarus & Folkman , 1988) هدفت إلى التعـرف على استراتيجيات مواجهة الظروف الضاغطة، على عينة من الراشـدين فى المجتمع الأمريكى، وكانت الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الراشدين هى : البحث عن الدعم الاجتماعى،والتجول والضبط الذاتى، والهـروب، والتخطـيط لحـل المشكلات، والتقييم الإيجابى، والمواجهة، وتحمل المسئولية.

وقـام انـسيلى (Ainslie, 1996) بدراسة هدفت إلى مواجهة الـضغوط بوسطة أسلوب الضبط الذاتى لدى عينة مكونة من (٦١) طالبا مـع آبائهم، حيث تم فحص أربعة متغيرات (حاسة التحكم، وفهم المساندة الاجتماعـية، ودافعية الإنجاز، والخبرة المرضية) وقد كشفت الدراسة أن الطلبة وأباءهم قد حصلوا على أقل معدل للضغط النفسى باستخدام أسلوب التحكم الذاتى .

وقـام هنلـى (Henley, 1996) بدراسـة حول تعليم الأطفال والشباب أسلوب التحكم الذاتى، حيث هدفت الدراسة إلى تعليمهم مهارات التحكم الذاتى، والتحكم فى الضغوطات، وإيجاد حلول لمشكلات اجتماعية، وإعطـاء تفاصـيل تعلـيم مهـارات التحكم الذاتى، وتأكيد أهمية الخبرة العملية، وقد أشارت النتائج إلى اكتساب الأطفال والشباب مهارات التحكم الذاتى،واستخدام هذه المهارات وفاعليتها فى التحكم فى الضغوط، وإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية.

ويمكـن اسـتخلاص بعض المعارف المشوهة التى ترتبط بتعلم العجز في عملية التحكم الذاتي أشار إليها ريم في نموذجه :

[١] يميلون إلى الرؤية الانتقائية للأحداث والمثيرات السلبية .

[٢] يميلون إلى الإهمال المتعمد للأنشطة ذات النتائج بعيدة المدى فى مقابل الاهتمام بالأنشطة ذات النتائج قريبة المدى .

[٣] يميلون دائماً إلى أن يحملون أنفسهم مسئولية الفشل .

[٤] يضعون دائما محكات صارمة لتقييم الذات .

[٥] يميلون إلى تقديم معدلات منخفضة من مكافأة الذات .

[٦] يميلون إلى الإسراف في عقاب الذات .

وفى هذا السياق يعتمد نموذج التحكم فى الذات على تغيير أو تعديل الجوانب المعرفية المشوهة فى عملية التحكم الذاتي لدى ذوى العجز المتعلم حيث يعتمد هذا النموذج على عدد من الدراسات التي توضح

[١] أن الانتباه الانتقائي للأحداث السلبية يمكن تعديله من خلال زيادة معدل الرؤية الذاتية للأحداث الإيجابية .

[٢] أن الشعور بالمسؤولية تجاه الفشل يتغير طبقا لتغير العلاقة بين الرؤية الذاتية للسلوك وما ينتج عن هذا السلوك من نتائج، إذ أن هذه العلاقة قد تقود الفرد إلى تحديد أدق لمسئولياته تجاه سلوكه .

[٣] ويمكن تعديل تقييم الذات فى محاولة جعل الأهداف التي يسعى الفرد إليها فى صورة ممكنة التحقيق، كذلك وضع محكات للسلوك أقل صرامة

[٤] ويمكن تعديل تدعيم الذات من خلال برنامج معرفي يؤدى إلى زيادة معدل المكافأة الذاتية والإقلال من عقاب الذات .

يــرتبط نموذج سيلجمان للعجز المتعلم بنموذج التحكم الذاتي فى السلوك لريم، حيث يشير ريم إلى أنه من خلال منظور التحكم الذاتي فى الــسلوك، فــإن تفسير نموذج العجز المتعلم يصف كيف أن العقاب غير المقتــرن بالاســتجابة ينتج عنه شعور خاطئ بالمسؤولية تجاه السلوك، ويقــود هذا الشعور الخاطئ بالمسؤولية إلى الإقلال من التلميحات Cues التــي يظهر على أثرها التدعيم الذاتي، وبالتالي تظهر مظاهر تعلم العجز التى أشار إليها سيلجمان .. وفى هذا السياق يتفق ريم مع سيلجمان فى أن قــيمة الــذات هي التي تحدد طريقة التفسير المعرفي للأحداث ومسؤولية الفــرد عمــا يحــدث له، فالعاجز يعزو النجاح لأسباب خارجية متغيرة، ويعــزو الفــشل إلى أسباب داخلية ثابتة، مما يزيد من المعارف المشوهة التــي تقــود الفرد إلى تعلم العجز، وإدراك أن الذات لا تستطيع السيطرة علــى الأحــداث، ويقدم نموذج تنظيم الذات Self - Regulation ثلاثة عوامل ترتبط بنموذج التحكم الذاتي هى :

١ـ **المعايير Standards** : أي قدرة الأهداف على مقابلة احتياجاتنا، ويسميها جلاسر Glasser الصورة التي فى رأسنا Pictures In Our Heads، ومــن مصادر تحديد المعايير (المعايير الاجتماعية، الأهداف الشخصية، الــتوقع). فعــندما تكون الأهداف غير واضحة،وتفتقر إلى الحيوية،فإن تنظيم الذات والتحكم بها يكون أقل فاعلية، فالمعايير الواضحة تؤدى إلى تنظيم ذات فعالة . وادراك الفرد أنه يمتلك معطيات العجز.

٢ـ **الـرؤية Monitoring** : وهى ضرورية كتغذية مرتدة للمعايير، فالناس تــستطيع تنظــيم ذاتهــا، إذا ركزت على طرق إنجاز الأداء فى علاقته بالمعاييــر، فالمــدمن الــذي خسر السباق يستطيع أن يتحكم فى إدمانه،

والـــسمين الذي يخ سر السباق يستطيع أن يتحكم فى أكله، فعندما تفشل الرؤية والمراقبة يفشل تنظيم الذات . فالاهتمام بالرؤية ضروري لوجود تنظيم ذات فعالة تدرك معطيات النجاح ودلائل التحكم فى الأمور .

٣ـ **قـوة المواجهة Coping Strength** : أي قـــدرة الأفراد على التحكم لكي يحققـــون معاييـــرهم وأهدافهم، وأن يتدربون على استجابات مواجهة، ويكونوا على استعداد لممارستها وتنفيذها، ويجب أن يكون لديهم طاقة لتحقيق الأهداف التي يضعونها، يعنى ذلك التعلم بطريقة أفضل. فمثلاً تعد الصحة الجيدة والاستمرار فى التعلم من ضروريات التنظيم الذاتي والتحكم من خلال الذات (Dweck , 2000).

رابعاً : إعادة البناء المعرفى لبيك

يركز إعادة البناء المعرفي عند بيك على معتقدات ومعارف الفرد، ويـــرى أن المعنى الذي يضفيه الفرد على الأحداث وإدراكه وتفسيره لها لا يؤثر على انفعاله وسلوكه فقط بل يؤثر على نظرته لذاته ولعالمه ومستقبله.

ويـــرى بـــيك أن شخـــصية الفرد تتكون من مخططات أو أبنية معـــرفية schemas، تتضمن معلومات ومعتقدات ومفاهيم اكتسبها الفرد خـــلال مـــراحل نموه، وأن المشاعر السلبية لدى الفرد هى نتاج لمعارفه المحـــرفة والمـــشوهة . والتـــى تؤثر على إدراكات الفرد هى وتفسيراته للأشـــياء، وتميـــز اضـــطرابات الانفعالية، وأن الفرد يدرك الخبرات بما يتناسب مع هذه الأبنية .

ويتحدد إعادة البناء المعرفي عند بيك بافتراضين عامين هما :

[١] العـــوامل المعـــرفية (المعتقدات – التخيلات –الذكريات ..) ترتبط بالسلوك المضطرب وظيفيا Dysfunctional Behavior .

[٢] وتعديل هذه العوامل يرتبط بحدوث تغيير فى السلوك .

وتتمثل الافتراضات الإجرائية للسلوك المضطرب وظيفيا عند بيك مايلى :

- أن الاضطرابات نتاج نماذج تفكير مضطربة ومختلة وظيفيا .
- تعكس المعارف المشوهة Cognitive Distortions وجهات نظر غير واقعية وسالبة عن الذات والعالم والمستقبل .
- تعبر المعارف المشوهة وظيفيا عن وجهات نظر الفرد الشخصية .
- تستثار المعارف المشوهة غالبا عن طريق الأحداث المؤلمة، وتعزز عـن طـريق الصيغ الموجودة فى ذهن الفرد حول العالم والذات والمستقبل Schema
- تنموا المخططات مبكراً فى الحياة، ويتم تشكيلها بالخبرات المؤلمة، وهـى الأسـاس فـى تصنيف وتقييم الخبرات الجديدة، وذكريات الأحداث الماضية والحكم عليها (Sheldon , 1995) ويفرق نموذج بيك بين اثنين من المستويات المعرفية المشوهة :

المستوى الأول

يتكون من مجموعة من الأحكام التلقائية التي تتألف من أفكار أو صور سلبية أطلق عليها بيك الثالوث المعرفي Cognitive Triad تجاه الـذات والعالم والمستقبل، وبشكل أكثر تفصيلا يتسم نمط تفكيره المشوه معـرفياً، بتحريف الوقائع بما يتفق واعتقاداته السلبية عن ذاته،مما يجعله ينظر إلى ذاته على أنها تتسم بعدم القيمة والفشل وعدم الكفاءة، ويسيطر علـيها شـعور بالنقص،وتمـتد هـذه النظرة لتشمل الحياة، فهي عديمة المعنى،كما أن العالم ظالم مظلم محزن (Grenberg & Beck ,1989) وأن العالم يضع العقبات فى سبيل الوصول للهدف، ويطلب منه أمور غير

معقولة .وبالتالي فالفرد سوف يفشل، وتستمر هذه الصعوبات فى المستقبل (محمد الشناوى، ١٩٩٦) أي يرى الفرد أن طريقه حافل بالصعوبات، وأنه سيفشل فى المستقبل لا محالة، وأن متاعبه الحالية تستمر إلى مالا نهاية، وكا يقول انجرام وهول (Ingram & Holle , 1992) تعد المعارف ذات الأساس السلبى بؤرة تشكيل مدركات العجز، وينعكس هذا التشكيل فى الثالوث المعرفى والذى يتضمن سياقات تفكير مختلة بشكل عام وجهات نظر سالبة نحو :

١- نحو الذات (مثلاً : انا لا فائدة منى)

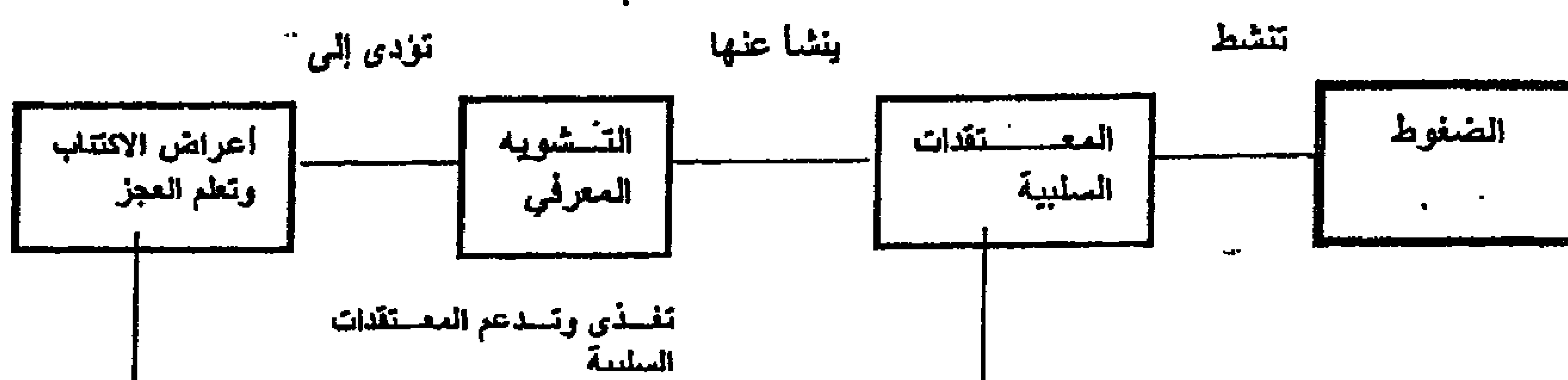
٢- نحو الخبرة الحالية (مثلاً : لاشئ أفعله ويكون صواباً)

٣- نحو المستقبل (مثلاً : انا لن أكون أفضل فى المستقبل)

ومن هنا فإن النظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل تجعل الفرد أقل دافعية وأكثر سلبية وتجنباً وهروبا من المشاركة فى أي نشاط، مما يجعل الفرد يشعر بالعجز واليأس، وتتسلل هذه الأفكار إلى أحلام الفرد التي تتضمن (الفشل والتوقعات السلبية، والشعور بالنقص وعدم الكفاية) مما يزيد من العجز المتعلم .

وفى هذا السياق تعمل الأفكار السلبية كمثيرات داخلية تضخم من السلبيات ونواحي الفشل وتتغاضى عن الإيجابيات وتقلل من شأنها، وتؤدى هذه الأفكار السلبية إلى أن يتفاعل الفرد معها بطرق مبالغ فيها. فالفرد عندما يشعر بالعجز ويعتقد فى عدم سيطرته على الأمور، عادة ما يشوه جميع خبراته فى اتجاه سلبي، لكى يصل إلى استنتاجات خاطئة مبنية على مقدمات محرفة الأمر الذي يدعم تقديره السلبي لذاته .

ويوضح امرى فكرته التي يؤكد فيها أن الأفكار السلبية لا تؤذن فقط ببداية الاكتـــئاب، ولكنها تدعم أعراضه مما يؤدى إلى مزيد من تحريف التفكير وشدة أعراض الاكتئاب طبقا للشكل التالي



فـــذوى العجـــز المـــتعلم ينظر إلى نفسه كشخص غير كفء، ويميل إلى التقليل من قدراته، وينظر إلى العالم كمكان ملئ بالصعوبات، ويفترض أن الوضع الحالي يستمر فى المستقبل، وهذه الأفكار السلبية عن الذات تعمل بـــشكل تلقائي وتؤدى إلى تحريفات فى العمليات المعرفية، وإلى تحيز في الانتباه وفى تفسير الأحداث .

وتتميـــز الأفكار التلقائية السالبة ببعض الخصائص تؤثر على الكيفية التى يـــتم بها الإرشاد والتوجيه، حيث تبدو تلقائية لا إرادية، عفوية، تأتى إلى عقـــل الفـــرد دون أن يلاحظهـــا، تبدو معقولة رغم كونها لا تتطابق مع الواقع، ولانشكك بها (أو نضعها مجال التساؤل) وهى تحول دون إمكانية حدوث التغيير، ولهذا من الصعب التعرف عليها، والتحكم فيها، كذلك فهى مقـــبولة ظاهرياً خاصة إذا كانت الانفعالات المصاحبة لها قوية، وأخيراً تحدث كاستجابة لمدى واسع من المثيرات بما فى ذلك العلاج نفسه.

ويوضح بيك أن الأفكار التلقائية التي وصفها العديد من الأفراد تتشابه فى بعض الخصائص المشتركة منها :

[١] كانت واضحة ومميزة بصفة عامة وبعيدة عن الغموض والهلامية.

[٢]. كانــت مــصوغة فــيما يشبه الأسلوب الاختزالي أو التلغرافي الذي يقتصر على الكلمات الضرورية .

[٣] لــيس بهــا تدبــر وتفكر، وخالية من التسلسل المنطقي الذي يصف التفكير بتوجيه الهدف Goal-Oriented أو لحل المشكلات - Problem solving

[٤] تحــدث تلقائــيا كمــا لو كانت انعكاسية. وبدت كلها تتمتع بنوع من الاســتقلال، فهي تنشأ دون تمهيد من جانب المريض. ولا يملك إيقافها خاصــة فــى الحــالات المرضية الشديدة. بالاستناد إلى هذه الطبيعة اللاإراديــة للأفكــار الأوتوماتيكــية، فقد كان بالإمكان أيضا تسميتها الأفكار المستقلة Autonomous Thoughts .

المستوى الثاني

يتكون من تركيبات أو صيغ schemata معرفية اكثر عمقا، وهى نماذج معرفية ثابتة Stable Cognitive Patterns يعتنقها الفرد عــن ذاته، وتتضمن المعتقدات أو الافتراضات التي تؤثر فى تأويل الفرد للأحداث، فهي تكون الهيكل الأساسي الذي يستخدمه الفرد للإدراك والفهم والــتأويل، ويــرى بــيك أنه أثناء النمو يكتسب الناس المعرفة عن ذاتهم والعالم بصفة عامة، تخزن هذه المعرفة على شكل صيغ عقلية ثابتة تسمى (مخططات).

ويعد المخطط بنية منظمة تحتوى على معارف الفرد وتوقعاته تجاه العالم بــشكل آلــى، وهى موجودة في الذاكرة طويلة المدى،وتشكل جزءاً من الحــياة اليومية، يمكن تنشيطها تحت تأثير ظروف الحياة العادية، بتعبير آخــر نقــول " ان المخطط هو تلك القواعد المطلقة والجامدة التى تكونت وتــشكلت خــلال فتــرات نمــونا بفعــل التزاوج بين استعدادتنا الفردية

(البيولوجـــية والوراثية والشخصية) وبين تأثير التربية التى تلقيناها والتى تـــرتبط بتقيـــيم الذات عندنا، وبالعلاقات التى أقمناها مع الأخرين، وهذا التزاوج يؤدى إلى تكوين مخططات تعمل على انتقاء الأحداث الجارية فى البيئة والسياق المحيط، ومن ثم تأويلها، ثم أن المخططات المعرفية المثبتة عـــند الفرد تجد تلاؤما لها فى أنشطة تنظيم الجهاز العصبى والتى تكمن وظيفـــته فى توجيه النشاط المستقبلى، ويختلف محتواها عموماً باختلاف نـــوع الاضـــطرابات النفسية : توقعات الفشل، والاخفاق عند من يشعر بالعجز، والخطر عند المصاب بالقلق ... الخ .

وهنا تتشكل مخططات الفرد العاجز بطريقة تجعلها تخلق اتجاه سلبي فى تفـــسير أي خبرة، وصدق محتوى هذه المخططات ليس مجالا للشك، لأن معنـــى المخططات السلبية يؤثر تأثيراً عكسيا على أداء الفرد واستمتاعه بالخبـــرة،وقد تمـــثل ألفاظـــا مكررة تجعل الشخص يتحدث بها مع ذاته بعبارات عجز مثل " أنا غير محبوب " " أنا فاشل " ويستمر العجز نتيجة للألفـــاظ الذاتية أو التحدث مع الذات Self -Verbalization، وهنا فإن العجز لا يتقرر بالأحداث أو الظروف الخارجية بل بالمعارف التي يتبناها الفرد نحو تلك الأحداث (Seligman , 1998) .

وفـــى هـــذا فإنـــه بمجرد أن يستطع العميل التعرف على الأفكار التلقائية الـــسالبة فى المستوى الأول، يتحول التركيز فى العلاج على المخططات فى المستوى الثانى، وهذه المخططاتا لها بعض الخصائص تميزها منها :

١- لاتعكـــس حقـــيقة الخبرة الإنسانية، على سبيل المثال " الاعتقاد بأننى يجـــب أن أكـــون قوياً دائماً " يهمل قابلية البشر للضعف والانهزام وحتى للعجز، ولهذا فإن هذا الافتراض " غير منطقى "

٢- غير مرنة وشديدة التعميم ومتطرفة حيث لا تأخذ فى اعتبارها التنوع فى الظروف

٣- وجودها يترافق بانفعالات متطرفة وزائدة فهو تولد الاكتئاب والعجز أكثر من مجرد القلق والضعف النسبى.

٤- معوقة أكثر منها ميسرة لتحقيق الأهداف، من منطلق أن معايير الكمال ينتج عنها القلق الذى يكف الأداء .

٥- لا تتقبل الواقع نسبياً إذا ما قورنت بالخبرة العادية، وهذا يرجع إلى ان الفرد يتصرف كما لوكانت صحيحة، ولأنها أحياناً لا يكون لها شكل واضح، فإنها تكون لاشعورية إلى حد كبير، وبالإضافة إلى ذلك فإن التخلص منها يواجه بتضحية غير مقبولة من جانب الفرد " إذا توقفت عن وضع كل شخص في المقدمة كل الوقت فلن يحبنى أحد بعد ذلك " .

والشخصية عند بيك تتكون من مخططات schemas تشتمل على معلومات ومعتقدات ومفاهيم وافتراضات وصيغ أساسية يكتسبها خلال مراحل النمو. ويسلم بأن المشاعر السالبة تكون نتاج هذه المخططات، فالمريض يستحدث رأياً عن نفسه وعن العالم وعن الماضي والحاضر والمستقبل، ويكون عقله مغموراً بمعارف سالبة ومقدمات خاطئة، وينزع إلى الخبرات الخيالية المشوهة. ويبرز الانحراف الحاد في البناء المعرفي، ويرى بيك أن البناءات المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية وتؤثر على إدراكات الفرد ويتم إدراك الخبرات فى ضوء علاقتها بالبناءات المعرفية للفرد . ومن المحتمل أن يتم تشويه تلك الخبرات حتى تتناسب مع البناءات المعرفية للفرد، ولذا نجد فى ضوء هذه النظرية أن الفرق

الجوهري بين اضطرابي القلق والاكتئاب يتمثل فى انتماءهما إلى بناءات معـــرفية مخـــتلفة حـــيث نلاحـــظ أن البناءات المعرفية السائدة فى حالة الاكتـــئاب تـــتعلق بالآراء السلبية عن الذات والعالم والمستقبل، فى حين تتعلق البناءات المعرفية فى حالة القلق بالخطر واحتمال التعرض له .

ويـــتحد المخطـــط مكون مع خصائص موضوع معين، ليحدد كيف سيتم إدراك وتـــصور الموضوع أو الفكرة، من منطلق أنه بناء معرفي منوط بغربلة وتشفير وتقييم المثيرات التي ترتطم بالكائن الحى، بكلمات أخرى يكـــثف ويقولب (يشكل) المعطيات الخام إلى معارف، ومخطط العجز قد يتضمن موضوعات عن العجز الشخصي، ولوم الذات،والتوقعات السلبية، والمخطط تنظيم ذاتي للمعاني والمواقف والأحداث التى يشعر بها الإنسان مـــن خلال حواسه، وهناك مثال بسيط " هو فكرة المنزل " فهو فى نطاق ذاكرة الإنسان عبارة عن صفات وما يمثله هذا الشيء مما يتيح للشخص عندما يواجه منزلا بالفعل التعرف على المؤشرات الحسية المماثلة الداخلة إلى العقل، ومدى اتفاقها مع التي سبق تخزينها عن هذا المنزل.

كما أن تنظيم هذه التجارب فى الذاكرة يسميه العلماء " بالمخططات " لكن هذه المخططات لا تعمل فقط عند رؤية منزل حقيقي وإدراكه،ولكنها تعد أساســـا لتداعى المعاني عندما يقول أحد كلمة " منزل " أثناء الاتصال بين الأفراد وتمكن الخطة الشخص من الاشتراك فى تخيل أشياء لها معنى،أو التفكيـــر فـــى المنازل،وتوفـــر جزءاً مهما فى تكوين السلوك الشخصي والاجتماعي نحو المنازل أو المواقف المتصلة بالمنازل .

والمخططـــات هـــى بـــناءات يتم اكتسابها في عملية تعلم اجتماعي، وأن الأشـــخاص لا يولدون ولديهم هذه البناءات الداخلية، ولكن الفرد يكتسبها نتـــيجة لمـــا يسميه العلماء بالتصوير الاجتماعي، وفى ذلك وضع العالم

البولندي كورزيبسكى مبدأ يسمى بأن المخططات ليست هى الواقع The Schema Is Not The Territory ويعنـــى ذلـــك أن صورة العالم فى ذهــن الإنــسان هـــى لــيس العالم،فمخطط العالم فى أذهاننا يتشكل من المعلومات التى تصل إلى أذهاننا عن طريق الحواس واللغة التى نسمعها ونقـــرأها، والقـــيم والمعـــتقدات التى تستقر فى نفوسنا، ويكون فى هذه المعلومات فى أحيان كثيرة خطأ وصواب، وحق وباطل، ومعتقدات تكبلنا وتعطـــل طاقاتـــنا، وتحبس قدراتنا، ولكن هذه المخططات هى التى تحدد سلوكنا وتفكيرنا ومشاعرنا وإنجازاتنا، وتختلف هذه المخططات من إنسان لأخر،واستنادا إلى هذا المبدأ فإن بوسع الإنسان أن يغير العالم عن طريق تغيير مخططاته، أى تغيير ما فى ذهنه .

أنوع المعارف المشوهة لدى ذوى العجز المتعلم

التنسيب الشخصى Personalization : حيث يعمل الأفراد على عزو الاحداث الخارجية إلى أنفسهم بدون وجود دليل منطقي يدعم هذا العزو، مـــثال ذلـــك الطالب الذي يلوح لزميلته فى القاعة بينما هى مستغرقة فى التفكير دون أن تتنبه أو تستجيب له، فيستنتج الطالب : أن عليه أن يفعل شيئاً ما ليجعلها مفتونة به.

[١] التـضخيم أو التـصغير Magnification & Minimization :
أن يعمد الفرد إلى المبالغة فى تعظيم أهمية العوامل السلبية، وأن يقلل من أهمـــية العـــوامل الإيجابية، فضلا على إضفاء الأفراد دلالات مبالغ فيها على الأشياء والمواقف، أو رؤية الأشياء والمواقف بأقل من دلالاتها في الواقع . وتعرف هذه الظاهرة عند المراهقين بالكارثة Catastrophic . مثال ذلك أن يقول المراهق لنفسه: إنني سأموت إن لم احصل على موعد حفلة الرقص، والمثال الثاني هو أن يقول المراهق لنفسه إن قيادة السيارة

مـــع شـــرب الكحول ليس فيها أخطار كبيرة، وكالعامل الميكانيكي الذي يعمل على أله ميكانيكية وخرج منها صامولة صغيرة يعتقد بأنه قد أفسد الماكينة كلية، أو الشخص الذي يظل يعتقد أنه لا يساوى شيئا على الرغم ممـــا أحـــرزه مـــن انتصارات، أو مبالغة منال فى التقليل من حسناتها (الاستخفاف بجمالها، بمزايا زوجها، بقيمة بناتها .. الخ، فكل ما يخصها لاقيمة له) وتضخيم سلبياتها (ماقمت به حتى الأن قليل جداً، ولا أعرف كـــيف أقـــوم بما هو مهم) .. وهنا يقود اتجاه التضخيم والتصغير إلى الإفـــراط فـــى تقدير الصعوبات من جهة، والتقليل من قدراتنا الشخصية علـــى تجاوزها من جهة اخرى الأمر الذى يجعلنا نؤجل العمل دائماً إلى الغد، والشعور بخيبة الأمل .

[٢] **الحتميات Should & Must** : حـــيث يميل بعض الأفراد إلى الـــبت والقطـــع فى مسائل تتعلق بأنفسهم وبالآخرين بشكل حتمي، فمثلاً العـــبارات التي تقول: "يجب أن أكون محبوباً من الجميع"، "يجب أن لا ينتقدنـــي أحـــد" تقـــود إلى الغضب والعدوان أو الانسحاب والتجنب وما يرتبط بهما من اضطرابات القلق الاجتماعي والاكتئاب.

ويوضح بيك أن تفكير الينبغيات يملك خاصية المحرك الدقيق Sleeve – Driving للاضـــطرابات النفـــسية، وتسميه هورنى (Horny ,1950) بطغيان اليجبات Tyranny Of the Shoulds فإذا كان لدى الفرد قاعدة ما " لكي أكون سعيدا فأنا أحتاج إلى أن أكون محبوبا من كل الناس " وقد يكون من المرجح أن يحقق هذا عن طريق قاعدة أخرى : يجب أن أجعل كل الناس تحبني " وفيما يلي بعض من الينبغيات الشائعة :

- يجـــب أن أكون المحب –الصديق – الأب – الأخ – الزوج والطالب المثالي

- يجب أن أكون قادرا على تحمل أي مشقة باتزان .
- يجب أن أكون الأكثر نبلا وشجاعة .
- يجب أن أكون دائما فى حالة فاعلة وبالغة الذروة .
- يجب أن أكون قادرا على أن أجد حلّا سريعا لكل مشكلة .
- يجب أن أعرف وأفهم وأتنبأ بكل شئ.
- يجب لا أكون متعبا نهائياً أو أن أكون مريضاً .

[٤] **التفكير القطبي Dichotomous Thinking** : " أى فكرة الكل أو لاشـــئ " حيث يميل بعض الأشخاص إلى إدراك المواقف والأشياء على أســـاس قطبـــين متناقضين "سوداء أو بيضاء" "حسنة أو سيئة" حيث لا مكان للتفكير النسبى الأمر الذى يؤدى غالباً إلى الإحساس بالعجز وخيبة الأمل، مثال إذا لم انجح كليا فى هذا العمل فأنا لا أساوى شيئاً، يجب أن يكون العمل كاملاً وإلا فإنه لايساوى شيئاً)، والمراهق الذي يقول لنفسه: إذا لم يوافقوا على كعضو فى اتحاد الطلبة، فلن أذهب إلى الكلية مطلقاً.

[٥] **الاتجاهات الكمالية المطلقة: Absoluteness - Perfectionism** حيث يميل بعض الأفراد إلى التفكير فى الأمور بطريقة كمالية – مطلقة، ويظهر هذا الأسلوب فى عبارات مثل "يجب ألا أواجه فى عملي أي ثغرة أو خطأ"، "إذا مـــا نقصت درجاتي درجة واحدة فإن ذلك يعنى فشلي" وهذا يؤدى إلى الاضطراب والفزع بسبب جوانب نقص غير معروفة، ومخاوف من العجز عن الوصول إلى كمال ليس له وجود فعلى على أرض الواقع، فالطفل الذي يجـــد نفـــسه – ربمـــا– نتـــيجة لتـــربية خاطئة يفكر فى الأمور بطريقة كمالية،يـــصبح كشخص يسبح في محيط ليست له معالم محدودة، أو كجواد يعدو فى خطوط لا نهاية له. ومن أفكار الكمال ما يلى:

- لكي أكون سعيدا يتحتم أن أكون ناجحا فى أى شئ أقوم به .
- إذا لم أكن على القمة فأنا شخص فاشل .
- إن قيمتي كشخص تتوقف على رأى الآخرين فى .

وتــرتبط الاتجاهــات الكمالية بما بدأ الاهتمام به فى ثمانينيات القرن الماضي، وهى الكمالية Perfectionism العصابية كإحدى صعوبات التوافق، والتى تنبثق من وضع الفرد لنفسه مستويات غير واقعية، ويحارب ويناضــل من أجل الوصول لتلك المستويات، بالإضافة إلى الانتباه الانتقائى للسلبيات، والميل إلى اعتبار الفشل الجزئي فشل تام، والنظر إلى أداء الفرد بطريقة النجاح التام أو الفشل التام (Hamackek , 1987)،

ويعتبــر سلاد (Slade , 1992) أن الكمالية مازال يحمل الكثير مــن الخفايــا الإكلينيكية، ويقدم سلاد تفسيرا مبسطا للكمالية لدى الأفراد بوصــفه الأفــراد الذين تقل لديهم الكمالية، انهم لم يجدوا التقبل من البيئة المحيطة الأولية فيقل لديهم الكمال والإتقان فى الأداء، ونتيجة لعدم التقبل لا يكتــسب الفرد الأفكار التي تجعله يعرف كيف يكون محبوبا أو الشك فيما يكتسبه من أراء حول ما يؤديه من أعمال .

وتعــد الكمالية أسلوب للشخصية يرتبط بالعمليات المعرفية، التي توجد ضمنيا مع المخطط الذاتي للفرد. ومن الدراسات التي أكدت ذلك ما لاحظه شافر Shaffer , 1974) أن مجموعة المراهقين الذين سجل لهم محــاولات انــتحارية ســابقة ظهر لديهم نقداً مرتفعاً للذات وعدم رضا، ومستويات عالية من الكمالية تصل إلى درجة الكمالية العصابية .

فالنــية فــى الانــتحار قد ترجع إلى الذات المثالية الكمالية غير الواقعية، وتوصل هولندير (Holender , 1985) أن الميل إلى الانتحار

يزداد لدى الأفراد الكماليين، واقترح بورنس (Burns, 1980) أن ارتفاع معدلات الانتحار بين الفئات المهنية يرجع إلى نماذج التفكير الكمالي (فى آمال باظة، ١٩٩٨)

[٦] **النظر للأحداث منفصلة عن سياقها** : بمعنى التركيز على جزئية سيئة من واقعة معينة دون الأخذ بالنتيجة الكلية.

[٧] **القفز إلى الاستنتاجات** : حيث غالبا ما يصل الفرد العاجز إلى استنتاجات بدون أدلة أو عن طريق تحقير الأدلة والبراهين والتقليل من أهميتها . فمثلاً قد يعتبر بعض الأفراد أن التراجع عن الرأي معناه الضعف" أو " قبول النصيحة هو امتهان للكرامة " مثل هذا الأسلوب يجر الفرد إلى معاناة المخاوف الاجتماعية ويبعده عن التفاعل الاجتماعي.

[٨] **التعميم المفرط** **Overgeneralization** حيث يستخلص الأفراد قاعدة أو حكماً من حادث واحد، ثم يطبقوا هذا الحكم فى مواقف لا علاقة لها بتلك الحادثة، مثل الشاب الذى شرب الكحول فى حفلة ما دون أن تظهر عليه آثار المرض، ثم أخذ يشرب بإفراط معتقداً أن شربه للكحول لن يؤدى به إلى المرض.، وكأن يعتقد الطالب من جراء أدائه السئ على واحد من الاختبارات الفرعية البسيطة أنه ليس له أى قيمة على الإطلاق.

[٩] **أسلوب التفكير الكوارثى**: **Catastrophic Thinking** حيث يميل بعض الأفراد إلى تفسير الأمور البسيطة على أنها كوارث أو مصائب، مثل تجنب الفرد الدخول فى مواقف معينة يعتبرها كارثة له أو لأسرته أو لسمعته

وأضاف بيك عام (١٩٨٨) خمسة معارف مشوهة جديدة لها دورها الفعال فى توتر العلاقات بين الأفراد هي :

١- الـــرؤية الـــضيقة والتي لا يدرك الفرد من خلالها سوى ما يتفق مع حالته العقلية

٢- التفسيرات المنحازة .

٣- إطلاق أسماء ومسميات على الأشياء والأشخاص.

٤- قراءة العقل والتي تفترض أن الفرد يعرف ما يفكر فيه شريكه، وأن هذا الشريك يجب أن يكون قادراً على أن يقوم بتخمين ما يفكر فيه الفرد.

٥- التعقل أو التفكير الذاتي، أو الاعتقاد بأن الفرد يشعر أن انفعالاته قوية بما فيه الكفاية، وأن هناك ما يبرر ذلك (عادل عبد الله، ٢٠٠٠).

ويـــدمج ســـيلجمان (Seligman,1998) المعارف المشوهة فى ثلاثة معارف أساسية فى إحداث العجز هى :

[١] يمـــيل الفرد العاجز إلى الشخصنة أى عزو الأشياء إلى الذات أي لوم الذات عندما تحدث الأحداث السيئة .

[٢] يمـــيل الفـــرد العاجز إلى التفكير بأن هذه الأحداث السيئة تتكرر فى مجالات عديدة فى حياتنا " تعميم زائد " .

[٣] يميل الفرد العاجز إلى التفكير بأن هذه الأحداث تتكرر فى أزمنة مقبلة.

وإذا كانت تلك الأساليب ترتبط بخصائص فرد معين ،أو مجموعة مـــن الأفراد ،وتعمل أيضاً على إثارة بعض الاضطرابات الانفعالية، فإن هـــناك أنماطـــاً وأساليب أخرى من التفكير غير العلمى تشكل بنية ذهنية ثقافـــية فـــى المجتمع تحول دون تجديد حياة أفراد المجتمع فى مضامينها وأنماطهـــا، وتقوده إلى الركود والاستكانة والسلبية، وفى النهاية إلى تعلم العجز المجتمعى وهى باختصار :

١- **التفكير من خلال الأسطورة:** هو التفكير الذي يعتمد على تصديق الخرافات والشائعات، والمبالغة الأسطورية الموهومة لأى متغير جديد.

٢- **التفكير من خلال الفروسية:** هو التفكير الذي يعتمد على التضخيم من الذات، والتصغير والتقليل من معطيات الواقع وتحدياته، والاستعلاء على المشكلات والصعوبات بأسلوب غوغائى ادعائى ايهامى .

٣- **التفكير من خلال الخوارق:** هو التفكير القائم على الاعتقاد بقدرة خارقة لشخص ما، بحيث تغدو قدرة هذا الشخص أداة لحل المشكلات الاجتماعية والشخصية .

٤- **التفكير من خلال البطل:** هو التفكير القائم على تحميل المسئولية لشخص ما باعتباره ذا مواهب وقدرات بشرية لايملكها غيره، فهو الفذ المتكامل فى أوصافه، ولا مسئولية للبشر من حوله عليه .

٥- **التفكير من خلال السلطة :** هو التفكير القائم على القبول برأى السلطة دون نقاش باعتبارها مصدراً موثوقاً به، سواء كانت هذه السلطة معلماً أو كتاباً أو إذاعة ... الخ.

٦- **التفكير من خلال المنفعة الشخصية:** هو التفكير القائم على اتباع السلامة والأبتعاد عن المخاطرة، والتقلب يميناً ويساراً فى سبيل المصلحة الحاضرة والمستقبلية (الانتهازية)

٧- **التفكير من خلال الإسقاط على الخارج:** هو التفكير القائم على عدم الاعتراف بالفشل والقصور، واللجوء إلى تبرير الفشل بتبريرات ترجع إلى عوامل خارجة عن الذات (الجز – المرض، ..الخ)

٨- **التفكير من خلال الرومانسية:** هو التفكير القائم على تمجيد الماضى وانتصاراته ومنجزاته الحضارية الحقيقية أو المتوهمة، كتحذير عن الوضع القائم، وكصرف للنظر عن الرؤية لمشكلات الحاضر وسبياته .

٩- **التفكير من خلال الهرب** : هو التفكير القائم على الإنسحاب من الواقع بأحداثه وأشخاصه، نتيجة للزعزعة والتناقض فى عالم القيم والمعايير بدلا من المشاركة والتأثير فى مجريات الواقع " اهرب بجلدك "

١٠ – **التفكير من خلال الزمن**: هو التفكير القائم على تجاهل الأمور والقضايا أو نسيانها، او تركها لتحل نفسها بنفسها مع مرور الأيام، واتخاذ الزمن كذريعة لتأجيل إنجاز عمل معين على اعتبار أن الوقت غير مناسب (حامد عمار، ١٩٩٥)

التربية العقلانية الانفعالية

إن التلميذ الذي يفكر بطريقة عقلانية يمكنه أن يدرك المحبطات والصعوبات بطريقة منطقية وواقعية، ويتعامل معها من منظور عقلاني إيجابي من خلال الاستفادة مثلاً من الخبرات السابقة والمواجهة بدلاً من التجنب أو الهروب أو الاستسلام. فتجنب المشكلات والمسؤوليات فكرة لاعقلانية، لأن ذلك يترك أثراً مؤلماً بسبب تراكم المشكلات وظهور مشكلات أخرى، مما يجعل الفرد أكثر عرضة للاضطراب. ويرى سيلجمان أن الشخص العقلاني هو الذي يحلل المواقف وينقذ ما يمكن إنقاذه فى حدود إمكانياته وهو الذي يتفهم ذاته جيداً ويتعامل مع الواقع من منطلق فهمه لقدراته وإمكاناته، فهو يجعل توقعاته في حدود إمكاناته، ولا يطالب نفسه بما لا يستطيع. ولا ينزعج في حالة فشله، أو عندما يتعرض للصعوبات، مادام بذل جهداً وفسر المواقف بطريقة عقلانية، وعليه فهو يتقبل حدود ونقاط ضعفه. وبالتالي أخذ بعض المهتمين بالتربية والتعليم يدركون أهمية التفكير العقلاني والمبادئ العقلانية وأثرهما فى حياة الطلبة، وهذه المبادئ العقلانية أطلق عليه المعرفيون التربية العقلانية

الانفعالـــيةRational Emotive Education وهى تعتبر منهجية نشطة ومـــوجهة Directive –Rational فـــى الإرشاد الصفي بحيث تتوزع المسؤوليات بين المعلم والطالب .

وفـــى هـــذا النطاق أكد سيلجمان أن تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم يعتمد على منهج التفكير العقلاني والذي يرتكز على :

[١] تعليم التلميذ أن يتعرف ويدرك الأفكار التلقائية واللاعقلانية من خلال وعـــيه وشعوره بالأحداث السيئة، وأن يعي بقدرته على تغيير الأفكار اللاعقلانية. وبالتالي يجب تعليم التلميذ أن يكون مستبيناً للأفكار، وأن تكـــون تفسيراته السببية إيجابية من خلال طرق تعلمه أن يرى الفشل كجهد لا كقدرة، وهذه تسمى بمنهج التدريب العقلاني

[٢] إدراك التلمـــيذ أنه مقبول حتى عندما تكون معارفه وأفكاره مشوهة، لكي يكون أمينا مع هذه المعارف والأفكار .

[٣] إدراك التلميذ أنه يستطيع ويجب أن يغير تفكيره المشوه واللاعقلاني .

[٤] تعلـــيم التلميذ صرف انتباهه عن الأفكار اللاعقلانية التي أدت به إلى العجز .

[٥] تعلـــيم التلمـــيذ تغييـــر أو تعديل الأفكار اللاعقلانية والمطلقة بأفكار عقلانية مرنة .

وبالتالـــي فـــإن تغيير العجز المتعلم حسب ما يذكر سيلجمان وتتفق معه الكثيـــر مـــن الدراســـات، يتمثل فى تغيير الأفكار اللاعقلانية والمعارف المـــشوهة بمعنى آخر، تعليم الطفل إعادة تركيب الاستجابة الشرطية من خـــلال إعطـــاء الطفل أدوات إدراك هذه الاستجابات المشوهة ودحضها، وإعطاء التلميذ فرصا لتغيير الاعتقادات المعرفية، وبناء الخبرات الماضية

بعد تغيير التلميذ إدراكه المشوه الخاص بالفشل، وبالتالي يحتاج إلى بناء اعتقاد أن التغيير أساسه ذاته، وأنه يستطيع بنجاح أن يتحدى التغيير، ويمكن إجراء ذلك من خلال التحدث للتلميذ من خلال التدريب العقلاني واستراتيجيات حل المشكلات، وهذه تشتمل على الوعي بالسلوك ونواتجه، احتواء الذات السالبة Negative Ego Involvement، إعطاء تفسيرات عقلانية للفشل، ونقل القدرة على التحكم، وهنا يركز سيلجمان على أهمية احتياج التلميذ للقدرة على التحكم طويلة الأمد، والتي تجعل التلميذ لديه قدرة على مواجهة الأحداث المؤلمة وتحدى المستقبل.

وفى هذا السياق توصلت دراسة بوتت (Boutet, 1995) إلى فاعلية برنامج التربية العقلانية العاطفية فى تخفيض عدد من مشكلات الانضباط الصفي، وتحسين التحكم المدرك لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتوصلت دراسة أوبرج (Oberg , 1990) أن لبرنامج التربية العقلانية العاطفية والتدريب التوكيدي أثراً ذا دلالة فى زيادة الضبط الداخلي، وتقليل السلوك السلبي، وتحسين الصورة النفسية لدى الأحداث الجانحين . وهدفت دراسة عدنان فرج وشفيق علاونة (١٩٩٢) إلى فحص أثر تدريس منهج في الصحة النفسية والتكيف فى تغيير الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة الجامعة، توصلت إلى وجود أثر ذا دلالة لتدريس منهج الصحة النفسية والتكيف في تحسين الأفكار اللاعقلانية ،وأن أساس التربية هو العناية بالصحة النفسية وتحرير الأفراد من التفكير اللاعقلاني، ونماء الوعي العقلي، والتشجيع على التفكير المنطقي .

ومن ثم يتعاظم هنا هدف التربية بأنه العناية بالصحة النفسية وتحرير الأفراد من التفكير اللاعقلاني وزيادة الوعي العقلى بما يتفق مع الهدف الأسمى والأساس للتربية وهو مساعدة الطالب على النمو السوي

عقلياً وجسمياً واجتماعياً وعاطفيا ليصبح مواطنا صالحا نفسه ومجتمعه، وهذا يجسد أن هدف التربية والتعليم لم يعد مجرد توصيل المعلومات، بل أصبح ينصب على نمو الطالب وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها .

وفى هذا الصدد أشارت دراسة بوكلى (Buckley , 1983) على أثـر التربية العقلانية والمعرفية فى تحسين النمو الاجتماعي والقدرة على التحكم لـدى الأطفـال، وتحسين اعتقاد التلميذ فى أهمية المثابرة وبذل الجهـد. وهدفت دراسة بريجز (Briggs,1985) إلى تقصى العلاقة بين التدريب علـى التوكيدية العقلانية Rational Assertiveness، والتي تعتمد على مبادئ التوكيد الإيجابي والسلبي، والتدريب على الثقة بالذات، وتعـديل المعـتقدات العقلانـية فى خفض القلق ومشاعر الأسى، وزيادة التوكـيدية والقدرة على التحكم. ودراسة ريزمان (Reisman , 1989) عـن فاعلـية التدريـبات المعرفية على الحالة الوجدانية السالبة توصلت الدراسـة إلـى جـدوى البرنامج التدريبي فى خفض الانفعالات السالبة وخفـض مستوى الأفكار اللاعقلانية، وتعظيم قيمة الجهد لدحض معارف العجز المتعلم (فى الفرحاتى السيد، ٢٠٠٥)

وقدم سو(Sowe,1992) برنامج إدارة الضغط Stress Management يركـز على إدراك الأفراد لإمكانات مواجهتهم للمشكلات فى ضوء الإدراك الإيجابـي لهـذه المشكلات، وتعظيم تقدير الذات، وعقلنة التفكير وتنظيمه Systematic Rationalization عند تفسير الحدث المشكل وتضمن برنامج أمريكي آخر تخليص الفرد من العجز والاكتئاب من خلال دروس تهدف إلى استبـصار الفـرد بأسـباب السعادة، وتخفيض الطموحات وتنمية التفكير الإيجابي، وزيادة التوجه للحاضر (Fordyce , 1977)

واســـتخدم برين (Brinn , 1994) التربية العقلانية الانفعالية فى تحسين تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى أطفال فى عمر (١٢) سنة ويعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية. وتوصل الباحث إلى مايلى :

[١] **الـــتدريب على السلوك العقلاني** : ويهدف إلى تعديل سلوك التفكير، والاستجابات السلوكية للبيئة .

[٢] **تـــدريس مهـــارات السلوك العقلاني** : ويهتم بمساعدة الطلاب الذين يعانـــون مـــن اضطرابات انفعالية لكي ينمو لديهم التفكير العقلاني والمهارات الاجتماعية، للتغلب على اضطراباتهم الانفعالية .

[٣] **تدريس التفكير العقلاني** : ويستخدم مع الأطفال والبالغين لمساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تبنى على الإدراك الخاطئ، مما يؤدى إلى سلوكيات إيجابية مما يتطلب ضبط الانفعالات والإدراك الذاتي، والتقليل من التفكير اللاعقلاني).

[٤] **الإرشـــاد العقلانـــي الانفعالي ذو المحتوى الديني**: وقد استخدم مع المتـــشددين دينيا، ومع غير المتشددين دينيا، وثبت فاعليته في علاج ما يعانونه من اضطرابات .

[٥] **التربية العقلانية الانفعالية التطورية**: وهى التي تعطى أهمية للجانب التنموي عن الجانب الوقائي والعلاجي .

وفـــى هذا السياق استخدم ديبالما (Depalma , 1994) الإرشاد الـــتطوري المؤســـس علـــى الأسلوب العقلاني فى تحسين تقدير الذات، والاتجاه نحو المدرسة، وقبول المسئولية عن السلوك .

وعلى هذت الأساس يجب تضمين البرامج التربوية شروطاً خاصة تربوية معـــرفية لتحصين الأطفال ضد العجز المتعلم، منها التدريب المسبق على

الهـروب مـن الصدمات (تربويا تعنى كيفية استيعاب الصعوبات)، إدراك مفهـوم الأمـل، وإدراك ارتباط النتيجة بالجهد، تدريب المفحوص على الاستمرار في الاستجابة النشطة أثناء الصعوبات، التنوع فى الاستجابات، تدريب الفرد على استمرار فكرة التحكم الذاتي والتعزيز الداخلي، وتعديل البناءات المعرفية المشوهة، وتعميق تفكير الفرصة لدى الأفراد .

وهـناك بعـض طـرق تنمية تقدير الذات الايجابى فى التربية العقلانية الانفعالية وهى :

١- الاعتراف بأن لديك تقدير ذات منخفض (مهارة تقييم الذات) .

٢- لاتدع ذلك يخيفك .

٣- كن ملتزماً بالتغيير .

٤- ابدأ العمل .

ومن خطوات ذلك مايلى :

١- ابـدأ بـأن تكـون أكثـر إيجابـية: استخدم الحديث الإيجابى ليساعدك فى أن تكـون شخـصاً أكثر إيجابية وسروراً فى أى وقت تدرك بأن لديك فكرة سلبية قم بتحويلها وتحديدها .

٢- تعامل مع الناس بشكل مختلف : بدلا من البحث عن الخصائص السلبية فى الناس، ابحث عن الخصائص الإيجابية فيهم . سوف يعطيك هذا مزيداً من النظـرة الإيجابـية للحياة بما يؤدى إلى تحسين مشاعرك نحو أصدقائك ونحـو ذاتك بشكل كبير، فعندما تكون مسانداً للآخرين تحصل على نفس الطاقة الإيجابية التى وضعتها فيهم، ومن ثم فإن الناس سيريدون أن يلتفوا حولك مما يجعلك جاهزاً للخطوة التالية .

٣ـ تعامل مع نفسك بشكل مختلف:عندما تقوم بعمل قائمة بأجمل خصائصك سوف يجعلك ذلك تريد أن تكون قريباً من نفسك . افعل ذلك ثم ابدأ فى أن تقول لنفسك " هذا هو أنا " إذا وجدت صعوبة فى ذلك فهذا لأنك لست معتاداً على التركيز على الأشياء الجيدة فيك، حاول أن تفعل ذلك من منظور صديق مقرب، من منظور شخص يحبك، ماهى الأشياء الرائعة التى سيقولها عنك ؟

٤ـ كلما كان ممكنا قم بتغيير ما لا تحبه:عندما تنظر فى المرآة هلى ترى الأشياء التى لا تحبها ؟ هل هى أشياء يمكنك ان تغيرها ؟ هل تريد دائما تغيير طريقة تصفيف شعرك ؟ ماذا تنتظر ؟ اذهب إلى صالون الحلاقة وقم بعمل التغيير الذى تريده، هل تتمنى لوكنت ذا قوام أرشق ؟ ابدأ فى نظام غذائى حساس وتخلص من الوزن الزائد

٥ـ ابدأ فى صنعَ القرارات : كما أشرت فى البداية ليس هناك قرارات صائبة وأخرى خاطئة، يمكنك حل التناقض عن طريق اتخاذ قرار والالتزام به . لاشئ يخرق الصخر . إذا وجدت أن القرار لم يصلح. بإمكانك أن تغير رأيك ولكن يجب أن تركز على اتجاه واحد فى كل مرة .

٦ـ أحط نفسك بالتأثيرات الإيجابية : إننا محظوظون لأننا نعيش فى وقت تتوفر فيه الكثير من أدوات مساعدة الذات ،حاول أن تحيط نفسك بالأشياء الإيجابية : ضع الكتب الإيجابية بجانبك، ضع العبارات الإيجابية للحياة على سطح مرآة الحمام، استمع إلى شرائط الكاسيت فى سيارتك، واحضر كتبا صغيرة عن التوكيد الإيجابى إلى مكان العمل لكى تقوم بقراءتها أثناء وقت استراحتك . سوف يشعرك ذلك بالراحة، وسوف تقوم بشكل منظم غير مؤلم بإعادة برمجة عقلك وترفع تقديرك لذاتك

٧- إبدأ فى فى اتخاذ روح المخاطرة : فإن الطريقة الوحيدة التى تجعلك تثق فيما حدث من شفاء هو أن تقوم باختبارها •لذا لبدأ فى اتخاذ روح المخاطرة لفتـرة قصيرة كل مرة، وسوف تندهش مما ستجد عليه تقدير الذات لديك من نمو فى كل مرة تأخذ فيها روح المخاطرة المحسوبة البسيطة، وتنجح، اتـرك مـساحة للخطأ فلن تنمو بدون أخطاء، ولكن لن يطول بك الوقت حتى تجد أن اتخاذ روح المخاطرة لا يحدث مزيداً من القلق بك، إنه يعمل على تنبيه استثارتك وسرورك .

٨- كـن مؤمـنا : لا يوجد أساس صلب بدون الإيمان بشئ أكبر وأعظم منك أنـت •أحيانا تحتاج إلى أن نترك أنفسنا ونفقد التحكم. عندما نفعل ذلك، فإننا نحتاج على أية حال أن نعرف أن هناك من هو أقوى منا وأعظم إنه هناك يراقبنا ويوجه حركتنا لصالحنا جميعاً.

٩- لـست عاجـزا أو مغلـوباً علـى أمرك : لقد أصبحنا على ألفة بمهارات الحديث المـتعاطف مـع الذات ن وتقوية إحلال الأفكار، والاتجاه الإيجابى، ومع الـتدريب المستمر سوف تضعك هذه المهارات على طريق بناء تقديرك لذاتك •تلك الرحلة التى تحصل على كثير من الإثابة عنها وسوف تسمح لك أن لا تكون معرضا لخطر السلبية من حولك .

وقدم عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) الأساليب التالية لتعديل التفكير الخاطئ لدى الأطفال :

١- التوجيه المباشر والتربية وإعطاء المعلومات الدقيقة عن موضوعات التهديد والخوف من خلال العناصر التالية :

- إعطـاء معلومات دقيقة عن موضوعات الخوف والتهديد من أجل أن يكشف الطفل أن مخاوفه غير موضوعية .

- تـــربية الطفل وتدريبه على مواجهة المواقف المعقدة، كيف يهرب من الخطـــر مثلاً؟، كيف يستغيث بالناس فى مواقف الخطر؟، كيف يطلب مساعدة معلمه فى المواقف الأكاديمية ؟

- تدريب الطفل على بعض النشاطات الاجتماعية التى تعمل على تحسين وتنمية علاقاته بالأخرين. فالانسحاب الاجتماعي والانزواء لدى طفل معين قد يكونان نتيجة مباشرة لعدم اتقانه بعض المهارات الاجتماعية بما فيها من ألعاب أو مهارة فى التحدث، ولهذا فمن المطالب الرئيسة لـــزيادة الفاعلية الاجتماعية للطفل أن ندربه على إتقان بعض الألعاب الشائعة ككرة القدم او الشطرنج لأنها تحوله لعضو حيوى فى جماعات خارجية.

- الـــتدريب المباشـــر وإعطاء معلومات عن مظاهر قلقه ومخاوفه حتى يمكن من التعرف على مصادرها ويستبق حدوثها، ويقدر مدى قدرته على مواجهتها .

٢- **الـــتحدث مـــع الذات:** حيث يعد تحدث الطفل مع ذاته عند أداء نشاط معين من شأنه أن ينبه الطفل إلى تأثير أفكاره السلبية فى سلوكه.

٣- **الوعـــى بالذات ومراقبتها:** ويتضمن هذا الأسلوب تمكين الطفل من مشاهدة نفسه من خلال مرآة أو كاميرات تصوير فديو، وهو يتصرف فـــى مواقف اجتماعية مختلفة، وبهذه الطريقة يستطيع الطفل أن يطور قدرتـــه علـــى ضـــبط ذاته وتصرفاته من خلال مراقبته لنفسه. ولهذا الأسلوب قيمة أخرى فهو يطلع الطفل مباشرة على الكيفية التى يدركه بها الأخرون. لكن نظراً لأن إعادة المشاهدة قد تكون لها نتائج إنفعالية سيئة عند البعض، فإنه يجب الحذر الشديد عند استخدام هذه الطريقة، مـــع العمـــل على الانتقاء الجيد للمشاهد التى تكون لها قيمة علاجية،

وكـذلك تجـنب المـشاهد التى يعلم المعالج أن الطفل سيكون حساساً تجاهها (Herbert , 1987)

٤- **تخيل النتائج:** يتطلب هذا الأسلوب تشجيع الطفل على تخيل الموقف المهـدد الذى حدث، وأن يصف مايراه من انطباعات ذهنية، وأن يتحدث عن مشاعره والتغيزات الفسيولوجية التى تعتريه، وما يصحبها من أفكار وحوارات ذهنية، ومن خلال ذلك يمكن مساعدة الطفل على استنتاج نوع الفكرة الهادفة التى يميل الطفل إلى تكرارها حتى يمكن إخضاعها بعد ذلك للـتعديل، فإذا حدث وتبين للمعلم أن أفكار الطفل هى بالفعل أفكار سوية وهادفـة ومناسـبة لتحلـيل الموقف، فإنه يوجه جهده لأساليب إرشادية وعلاجـية أخـرى (قد تكون غير معرفية) كلاسترخاء أو أخذ قسط من الراحة أو مهارات التكيف

٥- **اسـتخدام أسلوب التشبع بالفكرة الخاطئة:** يتطلب هذا الأسلوب حث الطفل بعد تحديد الفكرة أو مجموعة الأفكار المسئولة عن اضطرابه على أن يعيشها بقوة وأن يتصور أقصى ما يمكن أن تؤدى إليه من نتائج . والهدف من ذلك ليس أن تستخف بالطفل أو توضح له سخافة أفكاره، لكن الهدف هو الوصـول بـه إلى إدراك أن التفكير فى الأشياء قد يكون أسوأ من الأشياء ذاتها، وأن الخوف الزائد من الأشياء وتجنبها قد يزيد من سوئها.

٦- توليد البدائل واستكشاف الإمكانات المختلفة للحل : يؤدى الاستغراق الانفعالـى الشديد فى مشكلة الطفل أحياناً إلى أن يظن أنه لن تكون لديه بـدائل لمـا سيخـسر أو لما سيحدث من نتائج سيئة، ولهذا يتطلب هذا الأسلوب تشجيع الطفل على إفراز أكبر قدر ممكن من الحلول. على سبيل المـثل يمكن بموجب هذه الطريقة أن يتخيل الطفل صديقاً له جائه بطلب نـصيحته فـى مشكلة عارضة (هى مشكلة الطفل نفسها) وأن يحاول أن يعطيه أكبر عدد من الحلول ،ويوجه انتباهه بعدئذ إلى مدى مناسبة تطبيق

هـذه الحلـول على مشكلته، وإلى تدعيم هذا الأسلوب من التفكير عندما تعرض له مشكلات أخرى .

ما يدور فى جلسات إعادة البناء المعرفي

إن أهـم النـشاطات الإرشادية فى أسلوب إعادة البناء المعرفي مـساعدة العميل فى تحرير نفسه من المعارف المشوهة، وتعليمه وتدريبه على استبدالها بمعارف عقلانية توحي له بالقدرة على التحكم • ولتحقيق هذا الهدف فإن المرشد لديه واجب محدد وبعض الإرشادات التي يجب أن يتبعها : أما الواجب فيتكون من خطوات هى :

الخطـوة الأولى: جعـل العميل على بصيرة من أن عجزه يرتبط بالأفكار اللاعقلانية، وتدريبه على كيفية فصل الاعتقاد المنطقي من الاعتقاد غير المنطقـي، ويبدأ المرشد بمواجهة العميل لتلك الأفكار الكاذبة والتي تعمل على إحباطه وتكسبه العجز، حيث أنه قد قبلها فى البداية على أنها حقائق غير خاضعة للسؤال . وهكذا يقوم المرشد بتشجيع وإقناع العميل وأحيانا يقوده لكي يساهم بفعالية فى إزالة وتغيير هذه الأفكار .

أما الخطـوة الثانية : وهى أخذ العميل إلى ما وراء مرحلة الوعي، وذلك بواسـطة جعلـه مـضطربا عاطفـيا مـن خلال الاستمرار في التفكير اللاعقلانـي، و بواسطة عبارات العجز التي قد تعلمها ربما منذ الطفولة، أى أن العمـيل يـستمر فـى اعتقاد أنه المسئول عن عجزه، وبذلك فإن المرشـد لـيس مجرد موضحا للعميل بأنه معارفه تشعره بالعجز، ولكن بجعـل العمـيل يقـول " أنا أفهم بأن عندي خوف من الفشل بما يكسبني إدراك عجـزي، وهـذا غيـر منطقي. لكي تذهب مع العميل من مجرد الاعتـراف بالأفكـار اللاعقلانـية فإن المرشد **يأخذ بالخطوة الثالثة** : وهى محاولـة جعل العميل يقوم بتعديل تفكيره، والتخلي عن الأفكار المحرفة. ويعـتقد الأسـلوب النفسي المعرفي بأن المعارف المشوهة قد تعمقت فى

الفـرد، ومـن الـصعوبة أن يغيرها الفرد بنفسه. حيث لابد من مساعدة المرشد للعميل فى فهم العلاقة بين المعارف المشوهة وتعلم العجز والتي تقـود إلى حلقة مفرغة من أسلوب لوم النفس وتأنيبها. ولهذا فإن **الخطوة الرابعة والأخيرة** : هي مجابهة العميل فى تطوير فلسفة منطقية للحياة حتى لا يكون ضحية للأفكار والمعارف التى تقوده للعجز وإدراك نقص الكفاءة .

ونتـيجة لـذلك يكتـسب العميل فلسفة عقلية من الحياة ويستبدل الأفكار والاتجاهـات غيـر المنطقـية بأخرى منطقية، وعندما يتحقق ذلك فإنه يـتخلص من الانفعالات السلبية، ومن السلوك الذي يهدد الذات، والمعتمد علـى تلك الانفعالات . ومن هنا يعتقد أليس أن الإرشاد العقلاني– على الأقـل مـن واقع خبرته الشخصية – من أكثر الطرق فاعلية في إحداث تغيير أساسي في الشخصية.

وفى سياق ذلك يشير إليس (Ellis , 1991) إلى أن الدور الحيوي للمرشـد هو إحداث تغيير فلسفي ومرجعي عقلي عميق، لتغيير أو تعديل معارف نقص القدرة (العجز) وقد يتحقق ذلك من خلال التعليمات التالية :

١- يدركـون أنهـم هـم الذين يزعجون أنفسهم وأنهم نادراً ما يزعجهم الآخرون أو مواقف محبطة تواجههم .

٢- يعتقدون أنهم إذا أزعجوا أنفسهم بدون سبب واضح فإن لديهم القدرة على إزالة الانزعاج عن أنفسهم مرة أخرى .

٣- يقـروا بـأن رغـباتهم وأهدافهم وقيمهم ومعاييرهم ليست هى التى تـزعجهم، ولكـن الذى يزعجهم هو متطلباتهم الصارمة وأوامرهم المطلقة بشأن هذه الرغبات والمعايير.

٤- يجبروا أنفسهم على القيام بالعمل المتواصل إحداث التغيير المطلوب.

٥- يقـــروا بأنهم يجب عليهم أن يعملوا ويستمروا فى العمل بقوة لتغيير معـــتقداتهم اللاعقلانـــية ومـــشاعرهم غيـــر المناســـبة وسلوكياتهم المـــضطربة، وأنـــه ليس هناك إرشاد سحري لمشكلاتهم، وأنه من الأفضل أن يعملوا فى حدود قوتهم ليعالجوا أنفسهم .

٦- يفهموا بوضوح أن الفرد معرض دائماً للقلق مرة أخرى - برغم أن ذلك يكـــون أقـــل مما كان عليه قبل الإرشاد - ولكن عندما يحدث ذلك فإن الفرد تكون لديه القدرة على العمل بجد وبسرعة للتغلب على هذا القلق.

٧- يدركـــوا أن التحرر من العجز لا يعنى بالضرورة أن الفرد يستطيع تمامـــاً التحكم، لذلك من الأفضل للفرد مواصلة السعي وراء أهداف أكثـــر إقناعاً وإشباعاً . وفى نفس الوقت يعمل ألا يزعج نفسه، وأن يتخلى عن الإصرار عن السعادة الكاملة، وأن يستمروا في المحاولة ليكونوا متمتعين بقدر ما يستطيعون وينفذون .

فنيات إعادة البناء المعرفي

يشير المعرفيون إلى أن إعادة البناء المعرفي تناول شامل للإرشاد النفسي، وللتعلـــيم الـــذي لا يوظف الطرق الانفعالية والسلوكية فحسب، بل يركز أيضاً على الجانب المعرفي، وفيما يلى بعض الفنيات المعرفية السلوكية :

١- **تعلم نموذج** ABCDE[1] : أى تعلـــيم العمـــلاء من الجلسة الأولى أن الأحـــداث النشطة المؤسفة (A) تساهم فى الانفعالات ولكنها لا تزعجهم (C) ولكن ما يزعجهم هو معارفهم واعتقاداتهم (B)، لذا يجب أن يعرفوا

---

(١) A تعنـــى الحـــدث B تعنى الاعتقاد Beliefs و C تعنى النتيجة أو المترتب Consequence و D تعنـــى الـــدحض أو التفنـــيد Disputing و E تعنى فعال Effective و Rb تعنى معتقدات عقلانية Rational Beliefs

الفـرق الـشاسع بـين الأفكـار والمعارف العقلانية (RB) والمعتقدات والمعارف اللاعقلانية (IB) وأن يعرفوا أن هذه الأخيرة هى اضطرابهم، ويـتعلموا كـيف يناقشون ويفندون(D) هذه المعتقدات اللاعقلانية حتى يصلوا إلى فلسفة وسلوكيات جديدة وفعالة (E) .

٢ـ **الإرشاد النشط الموجه الفعال** : فكلما كان الإرشاد فعالاً – موجهاً وإقناعاً – بشأن تعليم نموذج ABCDE تعلم الكثير من العملاء استخدامها بسرعة لمساعدة أنفسهم . ذلك لأن الناس لديهم ميول فطرية ومكتسبة قوية تجعلهم مضطربين نفسيا بشكل يجعل سلوكهم مضطرب وظيفياً، ولأنهم يفكرون ويشعرون بطريقة انهزامية ويتمسكون بالأفكار والمشاعر المدمرة للذات ،وينتكـسون بسهولة، فغالباً ما نجد البعض بطئ التعلم أو مقاوم للعلاج، لـذا فعـندما يكتـشف المرشد ذلك عليه استخدام لغة أسهل ويكرر تعليم النموذج، ويستخدم تقنيات متنوعة .

٣ـ **تنمية القدرة على حل المشكلات** : إن إحدى خصائص الاتجاهات الحديثة فى عـلاج المعـارف والمعـتقدات، هى تعليم الأشخاص طرقاً جديدة لحل مـشكلاتهم فمن الممكن تصور أن الاضطراب سوف يحدث عندما نفشل فـي مقابلة تحديات التوافق مع المجتمع، وفى استخدام إمكانياتنا أو نقاط قوتـنا بفاعلية. ولهذا فتنمية القدرة على حل المشكلات، ومعرفة أن هناك طـرقاً بديلة للوصول للأهداف. مع فهم دوافع الأخرين ومحاولة توضيح للعمـيل أن كـل موقـف يخـتلف عـن غيره، فقد يسهم ذلك في عملية الاستبصار وزيادة الفاعلية الشخصية، وأن الذات هى أساس النجاح.

٤ـ **التخلي عـن عـدم الواقعـية والوجوبـية**: معظم العملاء يعتنقون أفكار غير واقعية (لأنك رفضت تناول العشاء معى فأنك تعتقد أنني فعلت شيئا خاطئا ولـذا فأنت تكرهني) ويعتنقون أيضاً معتقدات لا منطقية (لأنني أعاملك

بلطـف، فإنه يجب عليك حتما أن تعاملني بنفس القدر من اللطف) ونجد أيـضاً وراء هذه الإشارات اللاواقعية دائماً متطلبات وجوبية، مثل يجب، من المفروض(يجب علي وفى كل الأوقات والظروف أن أفوز برضاك، وأن أجعلك تعاملني جيداً) ولمساعدة هؤلاء فإنه من الضروري ألا نوضح لهـم كـيف يكونـون واقعيـين ومنطقيين فقط، بل نوضح لهم أيضا أن وجوبياتهم المطلقة هى التى تسبب الاضطراب.

٥- **استبدال الأهداف الشخصية**: من الأساليب المستخدمة لعقلية التفكير،أن يساعد المرشد الفرد على تغيير أهمية الأهداف بالنسبة له . بمعنى أن الشخص الذى يعتقد أنه " من الضروري أن يظهر دائماً بمظهر قوة الشخصية والتحكم فى الأمور" يدخل فى صراعات اجتماعية مع حاجات الآخرين من الزملاء مما يـوقعه ويوقع من يتصلون به في الاضطراب،وفى مثل هذه الحالات يجب تنبـيه الفرد إلى أن أهدافه غير معقولة، لأن ذلك سيساعده أن يعدل سلوكه الاجتماعي التالي تعديلا ملحوظا.

على سبيل المثال الطفل الذى يشعر، ان حب الجميع هدف حيوى وحتمـى مـن مطالـب الـثقة بالذات، قد يدخل نتيجة لهذا فى المواقف الاجتماعية وهو غير قادر على توكيد قدراته العقلية والحيوية، فقد يعرف نتـيجة لحرصــه الشديد على أن يحظى بحب الجميع – عن توكيد نفسه، ويتأخـر عـندما يتطلب الموقف إبراز مكاييه أو إنجازاته أو يصر على الاقتراب من آخرين أو البقاء معهم فى مواقف مكروهة، وبمساعدة الطفل على التقليل من أهمية هذه الأهداف أو استبدالها سنمكنه من تطوير قدرته علـى تحمـل الرفض، والقدرة على توكيد ذاته وغيرها من الخصائص المرتبطة بالصحة .

٦ـ الدحض والإقناع : يساعد الدحض والإقناع المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع إلى اكتشاف الفرد أن طرق التفكير التي كان يستخدمها لم تعد تجدي ، وأن استمرار تبنيها لا يعني أننا نكرر الأخطاء وندعم الاضطراب، فحسب بل نعمل أيضا على زيادتها وقوة تأثيرها، وعندما يحاول المرشد إقناع العميل بأن يتخلى عن أفكاره الخاطئة ومعتقداته المشوهة عن الذات والآخرين وآن يبني أفكاراً أكثر فائدة وأقل مدعاة للهزيمة الذاتية، فإن هذا لا يساعده على أن يبنى أفكاراً جديدة ونافعة فحسب، بل إن فاعليته الذاتية تزداد وتتحسن قدرته على التوافق، ويشعر بتحكمه فى الأمور.

٧ـ التشجيع : هى إحدى الفنيات الهامة فى إعادة البناء المعرفى، وفيها يظهر المرشد للعميل الثقة فى نجاح الإرشاد بسرعة وفى الوقت نفسه لا يعطيه انطباعا بأن ذلك يحدث دائماً، فلا يحاول أن يفرط فى ترويج ذلك خشية أن يعتقد العملاء أن شيئاً خطيراً سوف يصيبهم إذا لم يتحسنوا بشكل سريع .

٨ـ الواجبات المنزلية : تكليف العملاء بأداء بعض الواجبات المنزلية، والتي تتضمن أنشطة عقلية وانفعالية وسلوكية، ويتم تحديدها لهم خلال الجلسات ثم يتم مراجعتها ليرى كل منهم إذا كان قد أنجزها بالشكل المناسب، أم تحتاج إلى أن يعيدها من جديد، ومثل هذه الواجبات قد يطلب فيها من العميل أن يوظف أفكاره ومعارفه المنطقية الجديدة التي تعلمها في مواقف الحياة الفعلية، وعندما يفشل العميل فى تنفيذها يساعده المرشد فى تحدى الأفكار اللاعقلانية من جديد، كأن يطلب منه تكرار كمية كبيرة من المعلومات والأفكار الصحيحة والتي تناقض الأفكار الخاطئة .

٩- الطرق النفسية التعليمية الدافعة : وجد أن العميل يتحسن بشكل ملحوظ في جلسات قليلة عندما يقرأ نشرات وكتيبات عن الاضطراب الذى يعانى منه، وعن إعادة البناء المعرفي، وأيضا عندما يستمع إلى أشرطة الكاسيت، ويحضر الندوات المكثفة وورش العمل. لذلك يجب على المرشد أن يشجع العملاء على أن يكملوا علاجهم بالنشرات والكتيبات وغيرها من الطرق النفسية التعليمية الأخرى للحصول على نتائج علاجية أفضل.

١٠- التمييز بين المشاعر المناسبة وغير المناسبة : عندما يمر أحد الأفراد بحدث مؤسف ينبغي أن يميز بين المشاعر المناسبة " كالأسف، والندم، والإحباط والمشاعر غير المناسبة " كالقلق، والاكتئاب وكراهية الذات ٠ويوضح لهم أن معتقداتهم غالبا ما تؤدى إلى النوع الأول من المشاعر أما معتقداتهم اللاعقلانية هى التي تؤدى إلى النوع الأخير وينبغي أن يشير لهم إلى أنه من المناسب أن تكون هناك انفعالات قوية، ولكن ليس بالضرورة أن يعبروا عن هذه الانفعالات لأشخاص مهمين (المعلمين) الذين قد يعاقبونا بقوة على مثل هذه المشاعر .

١١- تبسيط الإهانة وحسن الظن بالآخرين : تبسيط أثر الإهانة وحسن الظن بالآخرين يعتبر حجر الزاوية فى الإرشاد المعرفي، فكثيراً ما يشعر الناس بالاضطراب حينما يعتقدون أن الآخرين يحتقرونهم ويقللون من شأنهم. كما ان إدراك الناس أن الآخرين ينوون ضررهم، فإن هذا الإدراك يضرهم أكثر من التصرف الضار الذى يسببه هؤلاء الآخرون ٠ والعلاج الفعال يقوم على مساعدة العملاء على ألا يأخذوا إهانات الآخرين بصورة مبالغ فيها. ومساعدتهم على تقبل الآخرين بطريقة سوية، حتى ولو كانوا يقصدون هذه التصرفات .

١٢ـ لعب الأدوار : مـن الأسـاليب التي تساعد على إحداث تغييرات فكرية وسلوكية إيجابية" لعب الأدوار" فالشخص المتسلط الذي يدفعه تسلطه إلى التصادم مع الآخرين ينجح فى أن يبدل تسلطه بأسلوب قائم على التفهم إذا مـا طلـب منه أداء دور قائد ديمقراط لاسيما عندما يشاهد نتائج إيجابية لأداء هذا الدور كحب الآخرين، أو توددهم له.

ومـن المعروف أن التغير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشـياء قـبل حـدوثها، فالطفل من خلال القيام بلعب أدوار مختلفة تمثل المواقف التى يمكن ان تؤدى غلى اضطرابه – سيتمكن من أن يستبق – من خلال التفكير فى هذه المواقف – التغير فى السلوك الذى يحدث، ومن ثم فهو سيدخل المواقف الحية بثقة أكبر، فضلا عن هذا فإن المشاعر الإيجابية التى تسيطر على الطفل بعد أن يتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية ملائمة سـتطلعه بـشكل مباشر على المقولة الرئيسة فى العلاج المعرفى وهى ان التفكيـر فـى حدوث الأشياء بشكل مخيف أو مقلق عادة ما يكون اسوأ من الأشـياء ذاتها، وأن الاضطراب يتولد من التفكير فى الأمور أكثر مما يتولد من تلك الأمور ذاتها . كما ان لعب الأدوار – من جهة ثالثة – يساعد الطفل على تعلم ومباشرة المهارات الاجتماعية التى ترافق الدور .

١٣ـ تنفـيس الانفعـالات المختلة وظيفيا وتصحيح مرجعها الفلسفي : عادة ما يرفع الإرشاد المعرفي شعار " ليس هنا شئ سخيف " وذلك لكي يجبر العملاء ويقـنعهم بـأن يعبروا عن أنفسهم بشكل صريح وأن يخرجوا مشاعرهم الحقيقـية مهما كانت مؤلمة فى البداية لهم. وغالبا ما يكشف المعالج بلا هوادة عن دفاعات العميل ويهاجمها، وفى الوقت نفسه يريه كيف يستطيع أن يعـيش دون هذه الدفاعات، وكيف يقبل نفسه بدون شروط وسواء قبله الآخرون أم لا . ونظراً لقبول المعالج الكامل لزملائه كبشر فإنهم يكونون

قادرين على التعبير عن مشاعرهم بشكل مفتوح وعلى قبول أنفسهم حتى ولو كانوا يقرون بعدم كفاءتها.

١٤ـ **المناقشة والعمل بقوة** : ينبغي على العملاء معرفة كيف يناقشون معتقداتهم اللاعقلانية وكيف يعملون على مواجهتها بنفس القوة . فالعلاج الفعال هو الـــذي يحـــاول فـــيه المرشد أن يقنع عملاءه بان المناقشة الهادئة والعمل الضعيف مع تلك الأفكار سيؤدى غالبا إلى تغيير مؤقت أو ضئيل .

١٥ـ **استيعاب الشدائد والتهديد** : تتأثر قدرة الناس على الاستيعاب والكفاح ضـــد الشدائد والتهديد بفاعلية مفاهيمهم وتفكيرهم في استطاعتهم وقدرتهم علـــى الكفـــاح ن فهم حين يكافحون بطريقة سيئة ويتعلمون استراتيجيات غيـــر مجديـــة مـــثل البكاء والصراخ حول المشاحنات التي تزعجهم – يوهمـــون أنفـــسهم بأنهم يكافحون بطريقة جيدة. وحين يتعلمون مهارات واســـتراتيجيات الكفـــاح والمواجهة والاستيعاب فإن ذلك سوف يساعدهم على ان يكافحوا جيداً وذلك ليس بسبب أنهم يستطيعون التعامل مع الناس والأشياء بطريقة أفضل، ولكن بسبب أنهم يناقشون كيف يمكن أن يزيدوا ثقتهم بأنفسهم وفى قدرتهم على أن يفعلوا، مكتسبين درجة كبيرة من الثقة بالنفس، ومهارات المواجهة، ومساعدة العملاء أن يعتقدوا بقوة أنه يمكنهم أن يكافحوا ويواجهوا حتى فى مواقف التهديد، تعد طرقا فعالة في جلسات إعادة البناء المعرفي .

١٦ـ **اعتبار الفشل إنذار للتحدي ومعاودة المحاولة** : أو أننا في احتياج أكثر لبعض الممارســـات والاستراتيجيات ،علاوة على ذلك فتعلم مبدأ كيف تتعلم من أخطائـــك ، وتعلـــم مـــبدأ عـــدم تكرارية نفس الأخطاء ،ومواجهة الفشل المتكـــرر وأن أهم مبدأ فى التعلم هو أخذ الأخطاء إنذار حقيقي للمحاولة وإذا أخـــذنا هـــذا الإتجاة نكون فى حالة تركيز على تعلمنا للتمكن وعلى امتلاك مقومات النجاح فى المرات القادمة.

١٧ـ النظـر إلى المستقبل: وسـؤال الفرد ذاته عن ما يكون عليه في الشهر القـادم، ويعـتقد أن كـل الأشـياء فى تغيير وأن نعرف أننا لا نستطيع الانحراف فى الحياة والنظرة للمستقبل بدون مواجهة التغير وتحدى وتعلم أشـياء جديـدة كل يوم وإذا استطعنا الإصرار والمثابرة وتجاوزنا حدود الاضـطراب والقلـق فإننا نخلق لأنفسنا الشعور بالإنجاز بالتمتع بالحياة ،بجـودة الحـياة ،والقـدرة على مواجهة التغير وتحدى الأشياء الجديدة والتعامل معها واستيعابها .

١٨ـ وضع الأفراد فى مشروعات نجاح يبنوا وينموا ثقتهم الذاتية : وهنا نؤكد على دور الفعالـية الذاتية ويختار التلميذ الأهداف الحياتية التي لها معنى والتى تكسب التلميذ المعلومات والمهارات ودور النماذج التي يستطيع بها تحقيق أهدافه ويعطى اعتبار لجهده فى إحراز هذه الأهداف .

١٩ـ غير التفسيرات السلبية وأفكار اللوم الذاتي : مثلا : حصول التلميذ على الدرجـة المنخفـضة دليل على عدم امتلاكه قدرة النجاح وليست بسبب أن التلميذ لا يمتلك استراتيجيات فعالة للتحصيل أو أن جهده منخفض . فالتلميذ وأية تلميذ لا يستطيع الحكم على قدرته فى المدرسة وتأكد أن أهم تحصينات العجـز المتعلم هو الاعتقاد فى عوامل النجاح الذاتية وأن التلميذ يستطيع أن يغير الفشل إلى نجاح إذا اعتقد أو حاول أنه يمتلك مقومات النجاح .

٢٠ـ لاحظ العلاقة بين أفكارك ومزاجك :لاحظ أن الأفكار اللامنطقية تسبب العجـز ، فإذا نظر التلميذ إلى فشله كنتيجة لغبائه فسوف يضطرب انفعالياً وإذا نظـر إلـى فشله نتيجة تقصيره، هنا يعتقد فى امتلاكه زمام الأمور ومـن هـنا لا يـضطرب لأن الدفة فى يده ويستطيع التحكم فيها.كما أن التوقع له أثر هام فإذا توقع التلميذ أنه يستطيع النجاح بجهده ومقدرته من المحـتمل ألا يضطرب انفعاليا بسبب تأكده من امتلاكه عوامل النجاح أما إذا توقع أن النجاح مرهون بقوى خارجية لا يستطيع التحكم فيها .

٢١ـ الأسئلة الاستدلالية الثلاثة: وهى أسئلة يجب أن يتعلمها المسترشدون وهـى : (١) ماهـى الشواهد المؤيدة لاعتقاد ما ؟ (٢) ماهى التفسيرات البديلة للحدث أو الموقف ؟ (٣) ما هى المترتبات الحقيقية إذا افترضنا صحة هـذا الاعتقاد ؟وتهدف هذه الأسئلة إلى أن يتفحص المسترشد معتقداته المختلة وظيفياً، وأن يوازن من خلال التفسيرات البديلة بين معتقداته التى لاتقبل الجدل عنده، وبين المعتقدات التى يتوقف اتناقها على التصديق والايمان بها ،بحيث تكسب هذه المقارنة المسترشد قدرة على التباعد عن تفكيراته المختلة والنظر بموضوعية إلى تقييمه للواقع :

٢٢ـ فنية السهم النازل : وهى فنية تستند أساساً على السؤال الثالث فى فنية الأسئلة الثلاث المشار اليها، وتتضمن التعرف بطريقة معتادة على موقف مشكل والانفعالات غير السارة والأفكار السالبة التى حدثت خلال هذا الموقف، وبدلا من تحدى الأفكار ذاتها فإن المرشد يسأل " لنفترض أن ذلك صحيحاً، فماذا يعنى ذلك بالنسبة لك ؟ هذا السؤال وأسئلة مشابهة (مثل ماذا يقول ذلك عنك ؟، ما الذى كان يمكن أن يحدث حينئذ ؟ إذا كان الأمر كذلك فماهو السئ فى ذلك ؟) تتكرر حتى يمكن الحصول على جملة عمومية تتضمن ليس فقط الموقف المشكل الأصلى، ولكن أيضاً مواقف آخرى ينطبق عليها نفس المبدأ (Burns , 1980) والمثال التالى يوضح هذه الفنية ويتعلق بمرشد يعالج نفسه (فى صفاء غرباوى،٢٠٠٢).

الموقف : جلسة إرشادية عبر فيها مسترشد عن أنه لم يتحسن عما كان عليه من قبل.

الانفعالات : الشعور بالذنب – القلق – الاكتئاب .

الأفكار : لقد كانت جلسة سيئة، لم نستطع الاتفاق على شئ .

↓

لوفرضنا أن ذلك صحيحا فماذا يعنى لك ذلك ؟

↓

العميل لن يتحسن

↓

ولنفرض أنه لم يتحسن، فماذا يعنى ذلم بالنسبة لك ؟

↓

يعنى أننى عملت عملاً رديئاً

↓

ولنفرض أنك فعلت ذلك، فماذا يعنى ذلك بالنسبة لك ؟

↓

يعنى أننى مرشد تافه

↓

ولنفرض أنك كنت مرشداً تافهاً، إذن ماذا ؟

↓

سوف انكشف إن عاجلاً او آجلاً

↓

ماذا تعنى بقولك سوف أنكشف ؟

يعنى أن كل شخص سوف يعلم أننى سئ ويحتقرنى، وهذا يؤكد أن نجاحى حتى الأن ما هو إلا مجرد حظ ، وعليه يجب أن أفكر بشكل جيد عن نفسى، واجعل الآخرين يفكرون بشكل جيد فى، ويجب أن أنجح فى كل شئ أفعله

خبرات العميل في جلسات إعادة البناء المعرفي

تعتبـــر وظـــيفة العمـــيل – إلى حد ما – فى أسلوب إعادة البناء المعرفـــي طالب أو متعلم من خلاله يتعلم كيفية استخدام التفكير المنطقي لحل مشاكله. حيث تركز إجراءاته الإرشادية بصورة رئيسية على خبرات العمـــيل(الهـــنا والآن) وقابلـــية الفـــرد فى تغيير نموذج تفكيره ومعارفه المشوهة التي تقوده للعجز.

فالعمـــيل غالبا ما يتحسن حتى ولو لا يعلم بمنشأ مشاكله، وتكون خبرة العميل عند إعادة البناء المعرفي له هى الحصول على البصيرة،أى اكتـــساب ما يسمى. " بالتبصير العاطفي" أى معرفة سبب مشاكله، والعمل بأســـلوب فعال لاستخدام هذه المعرفة لحل كل مشاكله " ولهذا فإن إعادة البناء المعرفي أكد على التحليل واعتباره وسيلة إرشادية وعلاجية فعالة.

ويـــشترط إعادة البناء المعرفي ثلاثة مستويات للتبصر Insight ولتوضيح هذه المستويات يمكن توضيح المثال التالي : يكون العميل تلميذ مدرك أنه عاجز عن التحكم، حيث يشعر بالعجز تجاه أى مشكلة تواجهه، ويعـــتقد أنه فاقد القدرة على حلها . وباستعمال هذا المثل نستطيع أن نميز المستويات الثلاثة للتبصر :

١- أن التلميذ يدرك أن أي عجز كامن داخل ذاته، أى أن عدم قدرته على التحكم تنبع من اعتقاده في عدم قدرته على المواجهة وإنتاج الحل • ولازال هذا التفكير معه حيث يعتبر محاولاته ومجابهته للمشكلات غير ذات جدوى في السيطرة على مشكلاته .

٢- أن التلمـــيذ يعترف بأنه لازال فاقد السيطرة والتحكم في مشاكله لأنه لازال يعـــتقد ويستمر فى تفكيره اللامنطقي الذي قبله بشكل نهائي أى بـــشكل لا يقـــبل المجادلة، ويرى أنه فى حالة اضطراب عند مجابهته لأي مشكلة لأنه لازال مستمر فى القول لنفسه أن قدرتي لا تفوق حل أي مشكلة.ولا تستطيع إنتاج أى حل أى مشكلة .

٣ - يتألف من قبول التلميذ على أنه لا يتحسن ولا يتغير ولا يعتقد أبدا أن بإمكانه السيطرة على أي موقف ما لم نرشده ونجعله يمارس التغيرات المنطقية والأفكار العقلانية بواسطة إعطائه مواقف سهلة قابلة الحل حتى يتمكن من حلها واكتساب مفهوم القدرة على التحكم أو ما يسمى بمفهوم الأمل المتعلم، ففي هذا الموقف مجرد الكلام والإقناع لا يجدي في تغيير الأفكار والسلوك، فالمهم المشاركة فى نشاط من شأنه أن يعطيه الأمل والقدرة على التحكم .ويؤكد الإرشاد المعرفي بصورة عملية على المرحلة الثانية والثالثة في التبصر (Seligman , 1998)

تطبيقات إعادة البناء المعرفي

التطبيق الأول : تفكير الفرصة وتفكير العقبة

هناك نمطان متقابلان من التفكير وهما تفكير الفرصة Opportunity Thinking وتفكير العقبة Obstacle Thinking والشخص الذى ينغمس فى تفكير الفرصة يركز على الطرق البنائية المتعلقة بتحدى المواقف، وفى المقابل فإن الشخص الذى ينغمس فى تفكير العقبة يركز على الأسباب التى قد تجعله يستسلم ويتراجع عن مواجهة المشكلات، وقد أوضحت البحوث (Neck & Manz , 1992) أن مفكر الفرصة سوف يحاول بصدق وبجدية دائماً .

وفى هذا السياق يثور السؤال كيف يعلم المربون طلبتهم أن ينغمسون بدرجة أقل فى التفكير غير الوظيفي، وأن ينغمسون بدرجة أكبر فـي تفكير الفرصة،والإجابة التي تبدو مطلوبة للسؤال هى أن عليهم أن يعلموهم أن يحللوا ،ويسيطروا على ثلاثة أشياء هى :

١- الحوار الداخلي (حديث الذات)

٢- الصور العقلية

٣- المعتقدات والافتراضات

وقد أظهر البحث أنه بالسيطرة على هذه العوامل الثلاثة فإن الفرد يستطيع أن يقوم بالعديد من الأعمال والأنشطة الجسمية والعقلية بدرجة أكبر من النجاح، وفى تجربة إكلينيكية كان حديث الذات أحد المكونات العلاجية التي مكنت مجموعة من المدخنين أن يدخنوا عدد أقل من السجائر كل يوم (Steffy et al , 1979) وفى دراسة عن الأطفال المعوقين حدث تحسن ملموس من خلال استخدام حديث الذات، وذلك في أداء الأطفال الأكاديمي ومهارات الاتصال لديهم (Cswanson & Kozleskl, 1985) وفي دراسة عن المرشدين النفسيين في المدارس أوضحت الدراسة أن استخدام التصور العقلى حسّن من مهارات اتخاذ القرار ومهارة صياغة الاستراتيجية وبعض المهارات الأخرى (Baker et al , 1985).

وفي علم نفس الرياضة أكدت العديد من الدراسات كفاءة التحكم الهادف الذى يمارسه الرياضي على تفكيره خاصة باستخدام (التصور العقلى) وقد كشفت نتائج دراسة باستخدام التحليل العنقودى لستين دراسة مختلفة أنه بينما يمارس الرياضيون أو يتخيلون المهمة عقلياً فإن أدائهم لهذه المهمة يتحسن باستمرار خاصة فيما يتعلق بالمهام التي تتأثر كثيراً بوجهة نظر الرياضي السيكولوجية (Felz & Landers , 1983)

الحديث المعقول للذات عن تأثير تفكير الفرصة والعقبة

في الحديث مع النفس قد ننشغل فى حوار مستمر مع ذواتنا حتى نؤثر في سلوكنا ومشاعرنا وتقديرنا لذواتنا حتى عندما نكون شاعرين بالضغط، والمربون الذين يستحضرون أحاديث الذات الهازمة للذات إلى

مستوى الشعور والوعي، ويعيدون التفكير فيها، كما يعيدون صياغتها اللغوية في أحاديث وحوارات داخلية يحصلون على فرصة جيدة لتحسين أداؤهم

مـثال : كان أحد المعلمين الجدد غاضبا ومضطربا عندما علم بأن أحـد الآبـاء يريد أن يسحب أبنه من الصف الدراسي الذى يدرس فيه إلى صف دراسي آخر يدرس فيه أحد زملائه، وكان هذا التلميذ يعانى من مشكلة سلوكية، وقد حاول المعلم كثيرا أن يساعده على حلها، وقد أعطاه فى سبيل ذلـك الكثير من الانتباه والوقت للتخلص من المشكلة، ولكن يبدو أن التلميذ رغـم ذلك لم يتحسن، وعندئذ قال المعلم لنفسه (أنا معلم سئ، لم أعد قادراً على القيام بواجباتى إزاء مشكلات تلاميذي، وعلى إسعاد أولياء أمورهم)

هذا نموذج كلاسيكي للتفكير على طريقة " الكل أو لا شيء " وهو أحد المعتقدات المختلة وظيفيا الشائعة والتي تنشأ فى المواقف المشكلة أو المـزعجة، ولكى نغير هذا المعتقد المدمر،ولكى نصبح أكثر معقولية فإن علـى المعلم أولاً أن يحدد معالم وأبعاد اضطراب الوظيفة ثم يعمل على تغيير الأفكار التى تلى ذلك، إنه يستطيع أن يتحدى اعتقاده بأنه فاشل وأن يقلـب أفكـاره بأن يقول لنفسه شيئا مثل ذلك " إننى ربما احتاج إلى أن اتـصل اتصالاً أكثر فاعلية مع هذين الوالدين لكى يكونا على علم ووعى بالاهـتمام الخـاص الذى منحته لابنهما، ولكن إذا لم ينفع هذا فى تعديل قـرارهما وأصر على أن يسحبا الابن من فصلى إلى الفصل الآخر فإنني لا يجب أن آخذ هذا الأمر على نحو شخصي لأن الحقيقة أن آباء آخرين قـد أعطوني تغذية راجعة إيجابية على تدريسي وعملي طوال العام بدليل أبنائهم كتلاميذ فى فصلى .

والمعلـم يحتاج أيضا إلى أن يعطى اهتماماً إلى ما يقوله لنفسه. وبـدلا من أن يقول أن هذين الوالدين كارهان وغاضبان منى، وليس من سبيل إلى التفاهم والتواصل معهما " فإنه يمكن أن يقول لنفسه " " بصوت

عال " إنني حاولت أن أفعل كل شئ فى وسعى لكى أجعل هذين الوالدين يتعاونان معي لمساعدة الطفل. لقد عملت واجبي، وبالتركيز على ما أعرف فإنني متأكد أنني أستطيع أن أخفف من قلقهما .

وبعد محاولة إجراء هذا الحديث الذاتي لعدد من المرات يحتمل أن يستدخله المعلم حتى إنه يستطيع أن يستخدمه بفاعلية فى المواقف المشابهة، وهذا المعلم يستطيع أن يستخدم التحليل العقلى(أو التصورات) قبل مقابلة الوالدين.وفى هذه الحالة فإنه يصور نفسه فى صورة المستمع إلى الوالدين وإلى قلقهما وموفراً للمعلومات والبيانات، وأن يظهر مدعما ومولداً للأفكار والحلول ويستطيع أكثر من ذلك أن يتخيل أن الوالدين يتركان الاجتماع معه بشعور مضمونه أنهما يتركان ابنهما فى أيدى أمينة. وبالطبع فإن المعلم يمكن أن يستخدم نفس الفنية على نحو سلبي فيصور نفسه كشخص فاشل في الاتصال بالناس. ويمكن أن يؤدى النقص الناتجة عن هذا التخيل إلى أكثر أنواع الفشل التي يتخيلها.

التطبيق الثانى

إعادة البناء المعرفي وخفض الضغوط النفسية

لاشك أن الضغوط وأحداث الحياة المختلفة والصراعات الاجتماعية والمتغيرات المتسارعة تمثل موثرات ومواقف ضاغطة يومية لايمكن تجاهلها أو غنكارها وعندما يواجه الفرد بعض هذه المواقف فإنه أولاً ينشغل فى تقييمها وبيان مدى خطورتها عليه، فإذا كانت هذه المواقف مهددة لقيمه وطموحاته وذاته كانت مصدراً لتوتره ثم يقوم الفرد بعد ذلك بتقييم إمكاناته ومدى قدرتها على مواجهة هذه المواقف التهديدية ثم الاستجابة لهذه الضغوط، فإن استطاع مواجهتها والتكيف معها كانت استجابة تكيفية، أما إذا لم يستطع مواجهتها وتكدرت مثل هذه المواقف

الضاغطة واستمرت فترة طويلة أدى ذلك إلى ظهور ردود أفعال أو استجابات فسيولوجية ونفسية وعقلية وسلوكية لاتكيفية (Taylor , 1986).

والضغوط ليست بالضرورة سيئة فهي لا تزيد عن كونها أحداثا يومية تمر بنا، فهي في واقع الأمر حوافز للنجاح والإنجاز وتحقيق الأهداف، وتظل مقبولة وصحية ما دامت معتدلة، وما دمنا نتعامل معها على نحو جيد وبأساليب ملائمة . كما أنها ليست أمرا يحسن بالضرورة تجنبه أو تحاشيه، فهي مطلب من مطالب الحياة ويحتاج الفرد فى كثير من الأحيان إلى درجة منها حتى يكون قادرا على الإنجاز والنجاح .

وتكتسب الضغوط النفسية أهميتها من طريقة استجابتنا لها. وقد أثبت العلماء أن استمرار التعرض للضغوط – من دون أن يكون لدينا المهارة الكافية للتعامل معها بنجاح – سيجعلنا عاجزين عن المواجهة والاستيعاب . فالضعف يمثل بالنسبة لنا فى البداية مشقة وعبئا يحتاجان منا المزيد من حشد الطاقة. ثم تمر بعد ذلك فترة معايشة واعتياد محاولة التكيف مع مصادر الضغط ومواجهته . ولكن ذلك قد يستمر لفترة نشعر بعدها بالإجهاد والإرهاق. ثم قد ينهار جهاز المناعة، خاصة إن لم نكن مسلحين بالطرق الملائمة للتكيف والتعايش الفعال مع الضغوط ، مما قد يؤدى إلى مضاعفات صحية جسمية ونفسية قد تصل إلى الإصابة بمرض عقلي .

ويذهب بيك (Beck , 1976) فى تعريفه للضغط النفسي على أنه استجابة يقوم بها الكائن الحى نتيجة لموقف يضعف من تقدير الفرد لذاته، أو مشكلة ليس لها حل تسبب له إحباطا وتعوق اتزانه، أو موقف يثير أفكارا عن العجز واليأس الاكتئابى، فطريقة تفكير الفرد وإدراكه للموقف تؤثر على انفعاله وسلوكه، وتحدد مدى تأثره بالمواقف التى يواجهها، بل المتغيرات المعرفية هى التى تحدد تأثره بالموقف الضاغط وقدرته على المواجهة، فضلا عن تحديدها لرؤيته لنفسه ومستقبله وعالمه

فالتفكير فى الأمور قد يكون أسوأ من الأمور ذاتها، ومن ثم تجئ أهمـــية تـــدريب الـــذات على الحوار الإيجابي مع النفس، وتجنب تفسير الأمـــور بـــصورة كارثـــية. لأن أسوأ ما فى الأمور أن نسمح لمبالغاتنا وتهويلاتنا بأن تحكم حياتنا، وأن يمتد تأثيرها بسبب تفكيرنا فيها بصورة سـلبية. والحـوار الداخلي والحديث الإيجابي مع النفس فن يمكن إتقانه والـتدريب علـيه، ولكـي نـرى كيف يمكن لأفكارك أن تكون مصدرا للـضغوط، فإنك لابد وأن تفكر فيما قد تقوله لنفسك عندما تواجهك عقبة مـا، فزيادة الأحداث الضاغطة قد تؤدى إلى أفكار سلبية مثل قولك " إن الأمـــور لا تتحسن على الإطلاق " إن مستواي لا يبدى عليه التقدم " أو " أنهـا حالـة ميئوس منها " فمثل هذه الأفكار تزيد من الضغوط بسبب أن أفكارنـا كثيرا ما تؤثر على شعورنا واتجاهاتنا نحو الأحداث الضاغطة، فالأفكار السلبية قد تجعل منك شخصا متوتراً، يائساً، عاجزاً .

كيف تؤثر الأفكار على الحالة المزاجية والسلوك

وبـــسبب أن الـــشخص فـــي حالة قد تقل فيها قدرته على التحكم وشـــعوره بالتشاؤم وفقدان الأمل، وقد يتعلم التفاؤل والنظرة المستبشرة للمـــستقبل مـــن خلال الخبرة. ولكى نفهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والـــسلوك، فلـــنا أن نتخـــيل رد اثنـــين من الأفراد بعد فترة قصيرة من المشي،حيث يقول أحدهما عندما تواجهني عقبة ما لن أشعر بعدها بتحسن، ويقـــول الأخـــر " لقد مشيت اليوم كثيراً " فكل من الفردين لهما أسلوبهما التفسيري الذي يميز كل منهما عن الأخر، فالأول له طريقة تتسم بالتشاؤم في تأويل الخبرة وتفسير الحدث، حيث يدرك أن أى حدث على أنه مثال للـسلبية المستديمة، أما الأخر فطريقته أكثر تفاؤلا في فهم الخبرة وتفسير الحدث، حيث يرى الحدث على أنه حدث وقتي يرتبط بالخبرة الحالية .

ففكـــرة الفرد بأنه لن يحرز أى تقدم كثيرا ما تؤدى إلى الإحباط وفقدان الأمل، وأن حالة فقدان الأمل وثيقة الصلة بتعلم العجز، والاعتقاد بأن بذل الجهد لن يؤدى إلى أي تأثير يذكر، على العكس فإن فكرة الفرد بأنـــه مـــشى لمـــسافة طويلة اليوم تتميز بأنها أكثر أملا، حيث تؤكد أن الشخص يمكن أن يتعلم من الخبرة ومن تفسيره المعرفي لها، فحاجة الغد ليـــست كـــتلك التـــي لليوم أو أمس، فحالة التفاؤل وثيقة الصلة بالرغبة والشوق إلى تكرار المحاولة.

عملية تغيير أسلوب تفسير الضغوط

تتركز عملية تغيير تفسير الضغوط من خلال ثلاث مراحل هامة: -

١ـ التعرف علـى الأفكـار التلقائـية : التعرف على الأفكار الانهزامية، ولا تعد هذه المرحلة من السهولة بمكان، لأن الأفكار تعد تلقائية ومعتادة ومكتسبة لدرجـــة أنها تبدوا وكأنها واضحة في ذاتها، منطقية عند التفكير فيها، ولا تحتاج إلى دليل، ومن طرق التعرف على الأفكار التلقائية .

ـ طـريقة سجل الأفكـار Thought Record : لكـــي نتعرف على هذه الطريقة نأخذ المثال التالي" مثال لمريضة خرجت ذات يوم للمشي وعندما عادت للمنزل شعرت بالإنهاك يرافقه شعور بالاكتئاب، وسألت نفسها عن الأفكـــار التـــي كانـــت تدور بخلدها فكانت تدور هذه الأفكار حول عدم التحسن، وكلما حاولت فعل شئ تفشل،حيث كتبت نوع الحدث فى العامود الأول (جدول سجل الأفكار) وسجلت انفعالاتها فى العمود الثاني، مع العلم بأنها شعرت بالاكتئاب واليأس، أما فى العمود الثالث فكانت للأفكار التي كانـــت تـــدور فى عقلها عندما كانت الانفعالات فى أوج قوتها (إنني لن أشعر بالتحسن،فكلما حاولت فعل شئ أفشل)

جدول سجل الأفكار

الحدث	الانفعالات	الأفكار المبدئية
السير لمدة ٣٠ دقيقة ويتبعها الشعور بالإرهاق والتعب	الاكتئاب، اليأس.	لن أشعر بالتحسن، فكلما حاولت فعل شئ سرعان ما أفشل

الهدف من هذه الطريقة هو مساعدتك لكي تبتعد عن أفكارك المشوهة، والتغلب على أثارها المدمرة للذات، فكثيرا ما نكون صارمين تجاه أنفسنا في حوارنا الداخلي مع النفس مقارنة بالحوار الداخلي مع الآخرين، حيث أن الأفكار الانهزامية كثيرا ما تدور بخلدنا عندما يحدث شئ محبط أو مخيب للآمال، ولأن تلك الأفكار تلقائية فإنه من الصعب التعرف عليها، وقد تأخذ هذه المهارات الكثير من الوقت حتى يمكن تنميتها .

٢ـ تقييم الأفكار السلبية Evaluating NegativeThoughts

إذا ما قمت بالتحقق من الأفكار السلبية فإن الخطوة التالية تصبح تقييم الأفكار من أجل التعقل Reasonableness فعند تقييم أفكارك،عليك أن تسأل نفسك إلى أى مدى تبدو هذه الأفكار صحيحة، فعادة ما تألف تلك الأفكار السلبية إلى تجاهل الحقائق، أو التركيز على العناصر السلبية فى الموقف، فسؤال الفرد ذاته يعتبر من أهم أساليب حكمه على عقله وعلى تفسيره للأمور. إن المغزى هو إرجاء اعتقادك – بشكل مؤقت– بأن أفكارك على درجة من الصحة وبدلا من ذلك يمكنك البحث عن الأدلة التي تدعم أو تناقض تلك الأفكار، وتدوين الأدلة التي توصلت إليها. يمكنك استخدام العامود الرابع .

ولتسجيل أدلة إثبات صحة أفكارك، يمكنك أيضا استخدام العامود الخامس لتسجيل أدلة عدم صحة أفكارك، ففي مثالنا السابق قد تستخدم المريضة العامود الرابع فى كتابة أنها واجهت الكثير من العقبات، كما أنها كثيرا ما كانت تشعر بالأسوأ بعد التمرين، وتستخدم العامود الخامس في كتابة أنها تحسنت عن السنة السابقة، وقد شفيّت من أمراض كثيرة قد ألمت بهما.

جدول سجل الأفكار

الحدث	الانفعالات	الأفكار المبدئية	البراهين المؤيدة	البراهين المعارضة
السير لمدة ٣٠ دقيقة ويتبعه الشعور بالإرهاق	الاكتئاب والعجز	لن أشعر بتحسن فإنني كلما حاولت فعل شئ فإنني سرعان ما أفشل	إنني تعرضت للعديد من العقبات، كما أن التدريب غالبا ما يجعلني أسوأ	مع كل، فإنني أفضل وأحسن حالا من سنة ماضية، وأن العديد من المرضى تم شفاؤهم

قد تبدو أفكارك غير قابلة للدحض فى لحظات الانفعالات الشديدة، ولذلك فإنه قد يساعدك أن تضع فى الحسبان بعض الأسئلة التي لا يمكن أن تسألها لنفسك لكي تجد أدلة لدعم أفكارك والتي من بينها :

[١] هل يمكن أن أعرف المواقف التي لا تبدو فيها الفكرة صحيحة بشكل مكتمل طوال الوقت ؟ وإذا كان للبعض الأخر مثل هذه الفكرة، فكيف أقول لهم ؟

[٢] عندما وانتى مثل هذا الشعور ماذا فعلت لكي أشعر بتحسن سريع؟

[٣] إذا مرت خمس سنوات من الآن، ترى هل سوف أنظر لهذه المواقف من وجهة نظر مختلفة ؟

[٤] هل ألوم نفسي على شئ مالم يكن في مقدوري التحكم فيه ؟

٣ـ إيجاد البدائل Seeing Alternative

كخطوة أولى تقوم بالتحقق من أفكارك الانهزامية عن طريق تسجيل الأفكار المشوهة مع الانفعالات القوية، ثم كخطوة ثانية فإنك تقوم بنوع من التحدي لدقة هذه الأفكار عن طريق اختبارهم في محاولة منك لإيجاد أي نوع من عدم المعقولية . أما الخطوة الأخيرة من هذه العملية فإنك تعرض من خلالها طريقة جديدة لفهم الخبرة الخاصة بك .. يمكنك استخدام العامود السادس في سجل الأفكار من أجل هذا الغرض. فما تكتبه في العامود السادس هو ترجمة بديلة للخبرة الخاصة بك (إذا ما انتقدت الفكرة أو تدعمها) ففي كلتا الحالتين فإن ما تكتبه لابد أن يكون مطابق للبراهين المسجلة في العامود الرابع والخامس، فعند استعراضها للبراهين التي كتبتها في العمود الرابع والخامس، فإن المريضة قررت أن تلك البراهين كانت عبارة عن خليط حيث كتبت فكرة متزنة قامت من خلالها بتوحيد البراهين المدعمة مع البراهين المعارضة قائلة " لقد مررت بعدة انتكاسات ولا أعرف إن كنت سأشفى ولكني قد أحرزت بعض التقدم، والآن أصبح لي بعض الأدوات التي تضفي على بعض الأمل .

جدول سجل الأفكار

الحدث	الانفعال	الأفكار المبدئية	البراهين المؤيدة	البراهين المعارضة	الأفكار التي تم تصحيحها
السير لمدة ٣٠ دقيقة ويتبعه الشعور بالإرهاق والتعب .	الاكتئاب واليأس	لن أشعر بتحسن فإنني كلما حاولت فعل شئ فإنني سرعان ما أفشل	إنني تعرضت للعديد من العقبات، كما أن التدريب غالبا ما يجعلني أسوأ	مع كل، فإنني أفضل وأحسن حالا من سنة ماضية، وأن العديد من المرضى تم شفاؤهم	لقد مررت بعدة انتكاسات ولا أعرف إن كنت سأشفى، ولكني قد أحرزت بعض التقدم والآن أصبح لي بعض الوسائل التي تضفي على بعض الأمل

الهدف : خفض الضغوط من خلال الأفكار الواقعية

إن العملية التي تم وصفها هنا تتضمن تغيير العادات المكتسبة للفكرة. قد تكون النتائج ذات المدى الطويل مأساوية، ولكن التحسن يتم بشكل تدريجي. ودعونى أوضح لكم شيئاً وهو أن التغيير المقترح ليس الهدف منه استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية ولكن استبدالها بأخرى دقيقة وواقعية وعقلانية. فإننى أقترح أن تكتب مثل ذلك الشعار " كل يوم وبأي طريقة فإنني أحقق بعض التقدم " وعلاوة على ذلك فإن الهدف هو أن تتعلم كيف ترى موقفك بطريقة دقيقة تعلوها الأمل، وأن تتدرب على أن تكون أفكارك فى اتجاه أكثر واقعية، فتخفيض الضغوط الواقعة عليك تكون عن طريق مساعدتك فى أن تشعر بالتحسن وأن ينخفض قلقك، وحزنك، وتكون إيجابيا فى التعامل مع المشكلات الواقعة عليك .

وفى هذا الشأن اقترح نوتنجهام (Nottingham , 2000) أنه إذا أردنا أن نتعامل مع الضغط النفسى بفاعلية عالية لابد أن نتوجه مباشرة إلى تفنيد deputing المعتقدات اللاعقلانية التى تساهم فى حدوث الضغط النفسى، ووضع هذه المعتقدات قيد الاستفسار والفحص : فأول خطوة هى : تحديد المعتقدات اللاعقلانية وخاصة التى لها علاقة بإدانة الذات، والشعور بالرعب، والاتجاهات السلبية، والمتطلبات المطلقة، والوجوبيات والينبغيات من مثل : يجب، ينبغى، ولا أستطيع. والخطوة الثانية : هى بيان أن هذه المعتقدات ليست صحيحة من الناحية العملية، وليست منطقية وليست حقيقية، وهذا يؤدى إلى معتقدات فاعلة، Effective Beliefs والتى تتضمن اتجاهات التفضيل والرغبات والميول، أى تقبل فكرة الرغبة فى الشئ وليس طلب الشئ، وتتضمن كذلك القبول غير المشروط للذات Unconditional Self – Acceptance بدلا من تقييم الذات، وإدراك أن الموترات Stressors سيئة ولكنها ليست سيئة بشكل مطلق، وتؤدى المعتقدات العقلانية الفاعلة إلى مشاعر جديدة مناسبة، ولايقف العلاج عند

هذا الحد فالعلاج العقلانى وإعادة البناء المعرفى لم يصمم ليساعد الأفراد حتـــى يشعروا بالسعادة فى مواجهة الظروف الضاغطة، بل من أجل أن يواجهها بفاعلية عالية، وهو الهدف الذى يسعى المعالج لتحقيقه .

ويقدم ميكنباوم " مثال للحوار الداخلي مع الذات في مواجهة الضغوط فيما يلى:

الاستعداد للضغوط Preparing For Stress

١- ماذا سوف تفعل ؟

٢- يمكنك أن تعمل خريطة للتعامل مع الموقف .

٣- مجرد التفكير أفضل من أن تكون فى حالة قلق .

٤- لا للتعبيرات السلبية. بل مجرد التفكير بمنطقية .

٥- لا تقلق، فالقلق لا يساعدك فى شئ .

مواجهة ومعالجة الضغوط Confronting and handling stress

١- مجرد أن تقول لنفسك أنك تستطيع مواجهة التحدي .

٢- يمكنك أن تقنع نفسك بفعل ذلك .

٣- أنت يمكنك مواجهة هذا الموقف .

٤- لا تفكر فى الاستفزاز تذكر أن تستخدم تدريباتك للمواجهة .

٥- استرخى . تستطيع النجاح والتحكم، خذ نفس عميق أفضل .

تعامل مع المشاعر لقهرها Coping with the feeling to whelmed

١- عندما يتأتى الموقف المستفز توقف قصيراً .

٢- ركز فى الوقت الحاضر . ماذا سوف تفعل .

٣- ميز شدة استفزاز الموقف من صفر : ١٠ واجتهد لتغييره .

٤- يجب عليك أن تتوقع أن الشعور بالغضب ربما يزيد .

٥- لا تكن خائفا من الهدف .

دعم نفسك Reinforcing your self

١- إنني نجحت .

٢- انتظر حتى تخبر المعالج .

٣- هذا ليس سيئا كما توقعت .

٤- عندما تتحكم فى أفكارك يمكنك التحكم فى سلوكك

٥- سوف تكون أفضل فى أى وقت تستخدم فيه هذه الإجراءات .

٦- يجب أن تكون سعيدا بإنجازك الذي فعلته .

اعتبارات أساسية للتحكم فى الضغوط

غالـــبا ما يتم اعتبار الضغوط سبباً رئيساً فى اختلال الوظائف الجـــسمية والمعرفية، وغالباً ما يقترن الحديث عن الضغوط بالقدرة على التحكم فيها، وظهور الضغوط قد يثير عدة احتمالات :

١- ظهور الضغوط مع فعالية الذات ليس له تأثيرات فسيولوجية ملحوظة.

٢- أمـــا ظهور الضغوط بدون فعالية التحكم في الذات أو في ردود الفعل البيولوجية يؤدى إلى إضعاف الوظيفة المناعية .

٣- إن ظهـــور الضغوط النفسية مع وجود إدراك عدم القدرة على التحكم فيها يمثل واقعاً ضاغطاً، وباستمرار ذلك يؤدى إلى تعلم العجز .

٤- غالـــباً مـــا يتم الوعي الكامل بالضغوط حينما نسعى لتنشيط وتفعيل كفاءتنا الذاتية لإدارة المتطلبات البيئية، وهذا يعنى وعى الشخص بالضغط النفـــسي ووعـــيه بـــضرورة المواجهة، وإن ظهور الضغوط فى مواقف مكروهة مع عدم توقع وجودها وغياب التحكم فى الذات، في هذه الأوقات يضعف ولا يعزز الكفاءة الخاصة بالمناعة الذاتية .. والشائع فى ضغوط

الحـــياة اليومـــية أنهـــا لو أضعفت الوظيفة المناعية ربما نصبح طريحي الفـــراش معظم الوقت، أو مؤهلين لذلك، لذا فنمو قدرات المواجهة يعزز كفاءة المناعة الذاتية (Bandura , 2001) وطبقا لما سبق فالضغوط تثار حيـــنما " يكون علينا أن نقوم بمواجهة فعالة للتحكم فى التهديدات التي قد تـــضر بجهاز المناعة، وغالبا ما يستطيع الشخص التخلص من الضغوط مـــن خـــلال مشاعر السعادة التى يحاول البحث عنها في محيطه أو فى سياقه الحياتى، وأهمية هذه المشاعر تتضح من أنها تزيد من قوة الأجسام المضادة، بينما فى الأيام غير السعيدة نجد أن الأجسام المضادة تقل بدرجة كبيـــرة (Stone , et al , 1994) وفـــى نفـــس الـــسياق يشير دينستبر Dienstbier إلى أن المواجهة الناجحة مع المواقف الشاقة يقوى الإنسان فعلياً ويزيد من النشاط والفعالية الجسمية .

وفـــى هـــذا الـــسياق قدم كورميير وكورميير (Cormier & Cormier , 1999) برنامجاً إرشادياً للتحصين ومواجهة الضغوط يعتمد على العناصر التالية :

١- توضـــيح أسلوب التحصين والمواجهة للمسترشد وبيان استخدام هذا الأســـلوب، حـــيث يتعلم الفرد التحكم فى مشاعره المضطربة بحيث يصبح أكثر نجاحاً فى التعامل مع المشكلات .

٢- إعطـــاء معلومات حول الوقاية ومهارات التكيف، حيث يوضح المرشد طبيعة استجابة الضغط، وأن معظم الناس ينظرون إلى الضغط باعتباره استجابة آلية لا يمكن التحكم فيها، وتتضمن استجابة الضغط عاملين :

[١] **فسيولوجي** : مثل توتر الجسم وتسارع دقات القلب .

[٢] **معرفي** : ويتضمن مجموعة من الأفكار والعبارات الذاتية التي

يقـولها الفرد لنفسه مثل : هذه المشكلة أكبر من أن أحتملها، سوف أفشل فـي مواجهة الموقف لا فائدة من المحاولة.. التعامل مع الموقف الضاغط يمكن أن يتم من خلال أربع مراحل هى :

- الاستعداد للموقف قبل حدوثه .
- التعامل مع الموقف عندما يحدث .
- التعامل مع اللحظات الحرجة التي تتمثل ذروة الموقف .
- التفكير فى الموقف بعد انتهائه .

على سبيل المثال : فى حالة فشل التلميذ يمكن أن نفكر بعبارات : ما الذى يجب أن أعمله لتخطى موقف الفشل، لا أريد أفكار سلبية بل أريد أن أفكر بشكل منطقي، وفى مواجهة مواقف الفشل يمكن أن تفكر قائلاً : أن الفشل ليس نهاية العالم، ولا تدع القلق والاستسلام يسيطر عليك، تابع العمل خطوة خطوة، وفى التعامل مع اللحظات الحرجة فى الموقف يمكن أن تـستخدم عبارات ذاتية مثل : استرح وركز تفكيرك على العمل، افعل شيئاً يصرف تفكيرك عن موضوع الفشل .

وبعـد انتهاء الموقف يمكن أن تفكر لقد تصرفت على نحو أفضل وهـذا جـيد، وفـشلت فأنا راضى عن نفسي لأنني حاولت وربما تكون محاولاتي القادمة خير سبيل للنجاح .

٣- التدريب على استخدام مهارات المواجهة المباشرة مثل :

- جمع معلومات عن موقف الفشل تساعد فى تقييم الفشل بشكل موضوعي
- تحديد بعض أساليب تجنب ضغط موقف الفشل .

- استخدام أساليب مسكنة مثل التركيز على الجانب الإيجابي من المشكلة، أو التفكير بالحصول على دعم إجتماعى .
- الاسترخاء العقلى لصرف الانتباه عن موقف الفشل .
- الاسترخاء الجسمي وتدريبات التنفس .

٤- التدريب على استخدام مهارات التكيف المعرفية :حيث يتم تحديد العبارات الذاتية المناسبة التي يمكن أن يستخدمها الفرد قبل الموقف وأثناءه، وفى ذروة الموقف، وبعد الانتهاء من الموقف، ويقدم المرشد نموذجاً لاستخدام هذه العبارات، ثم يقوم المسترشد باختيار العبارات المناسبة له، والتدريب على استخدامها .

٥- تطبيق مهارات المواجهة المختلفة على مشكلات محددة حيث يختار المسترشد المواقف المشكلة، ويتم تطبيق مهارات المواجهة المباشرة والمعرفية عليها من خلال التمثيل وأداء الدور .

٦- تطبيق مهارات المواجهة على مشكلات يتوقع المسترشد أن يواجهها فى المستقبل، يحدد المسترشد مشكلات متوقعة، ويتم التدريب على مهارات المواجهة من خلال التمثيل وأداء الدور .

٧- الواجبات المنزلية والمتابعة : يقوم المسترشد بتطبيق مهارات المواجهة على مشكلات فعلية يواجهها فى الواقع، ويستخدم طريقة سجل الأفكار لتسجيل الموقف ومهارات مواجهته .

التطبيق الثالث

قيادة الفصل المدرسي في ضوء إعادة البناء المعرفي

يحاول هذا المدخل أن يثرى أداءك كمعلم فى الفصل المدرسي أو في غيره من المواقف ويتكون هذا المدخل من خمس خطوات (Manz & Neck ,1991)

١- لاحظ وسجل معتقداتك وافتراضاتك القائمة أو الحالية وحديثك لذاتك وأنماط تخيلك العقلى .

٢- حلل أفكارك لتعرف إلى أى مدى تكون هذه الأفكار مؤدية إلى وظائف بنائية إيجابية

٣- حدد ونمى أفكاراً أكثر بنائية ووظيفية لتحل محل الأفكار غير الوظيفية أو المختلة وظيفياً، ولا بأس من تدوين هذه الأفكار الأخيرة أيضاً .

٤- حاول أن تتبنى الأفكار الأكثر وظيفية عندما تواجه المواقف الصعبة.

٥- استمر فى مراقبة اعتقاداتك وحديثك لذاتك والصور العقلية التى ترد إلــى ذهنك، وحاول أن تحتفظ بالأفكار الجديدة والأكثر وظيفية التى تبنيتها .

وفى البيئة التربوية فإن هذه الاستراتيجية قد تكون كالمثال التالي :"عايدة " لديها اجتماع هام مع أحد الآباء من الذين لهم سمعة فى التعامل مع المعلمين ببرود وبغضب شديد عليهم . وتعرفت " عايدة " أن الضعف الأكبـر لـديها والـذي يمنعها من أن تصل بمستوى أدائها إلى المستوى المنـشود هـو نقص ثقتها فى التعامل مع الآباء المهاجمين وذوى الجرأة على المعلمين .

ولكـي تعـد للاجـتماع فإنها بدأت بملاحظة الافتراضات لديها وحـديث الـذات والـصور العقلية التي استخدمتها فى مختلف المواقف. ودونت بعض هذه الأفكار لبعض أنواع التحدي الخاصة التى قابلتها عندما بدأت العمل فى هذا الفصل .

ومـع الاستبصار الذى حققته فقد صممت " عايدة " استراتيجيات عقلـية تـبدو مناسـبة لمـشكلتها الحالية. وطوال الأيام القليلة الماضية

استخدمت حديث – الذات البنائي ليدعم ثقتها فى قدرتها على عقد الاجتماع بكفاءة وبنجاح كهذا الوالد. لقد كررت عبارات بينها وبين نفسها مثل " إنني سوف أنجح " " إنني أستطيع أن أتواصل على نحو يخفض الكراهية عند هذا الوالد " " وقد تخيلت مرارا أيضاً الاجتماع ورأت نفسها ناجحة فى تخفيض درجة الكراهية والغضب عند الوالد .

وعندما حان وقت الاجتماع كان الوالد بالفعل كارها وغاضبا. وفى سياق محادثاتهما تحققت " عايدة " إن كراهية الوالد وثورته نتجت عن إدراكه أن ابنه لا ينال المعاملة العادلة فى حجرة الدراسة. وبعد أن أكدت " عايدة " له أن طفله فى الحقيقة يحصل على معاملة عادلة وطيبة فإن الوالد تحول إلى رجل هادئ ووديع، بل أنه تحدث مع " عايدة " ومدها بمعلومات قيمة عن الطفل من شأنها أن تساعد فى توفير أو فى خلق اتصال أفضل وأكثر إثماراً مع الطفل

والتربية الناجحة تتطلب الإعداد والإصرار، وتظهر البحوث أن التحكم الذاتي الفعال للمهارات العقلية التى نوقشت هنا يمكن أن تعطى المربين أفضل الأدوات التى يحتاجون إليها للوصول إلى أحسن مستوى من الأداء . وفى دراسة ميدانية حديثة قارن الباحثون بين مجموعتين من العاملين شاركت إحداهما فى تدريب القيادة الداخلية والأخرى لم تشارك وأظهرت النتائج أن المجموعة التى شاركت فى برنامج التدريب على القيادة الداخلية أن الأداء والثقة والمزاج كل ذلك ناله التحسن أثناء التدريب وبعده، بينما بقى الحال كما هو عليه بالنسبة للمجموعة التى لم تشارك فى البرنامج .

التطبيق الرابع

إعادة البناء المعرفي فى مجال الرياضة

يتميز اللاعب (صلاح) بالمستوى المهارى العالي فى رياضته الفردية، ويتسم بالقدرة الجيدة على الاحتفاظ بمستوى أدائه المتميز فى معظم المباريات التي يشترك فيها .. لكن هناك شيئاً يلفت نظر اللاعب نفسه، وكذلك المدرب وهو هبوط مستواه الواضح عند مقابلة اللاعب "المنافس" حيث يشعر بزيادة التوتر الناتج عن الخوف من الهزيمة، ولا سيما أنه سبق وانهزم أكثر من مرة من هذا اللاعب.وعندما حاول المدرب معرفة خصائص الأفكار السلبية التي تشغل اللاعب وتزيد من درجة توتره أجاب اللاعب بما يلى:

١- أخشى الهزيمة وخاصة أنه سبق هزيمتي منه فى اللقاءات السابقة.

٢- أكون مشغولاً ببعض المظاهر الجسيمة للتوتر التي تحدث لي نتيجة زيادة الخوف من الهزيمة.

٣- أكون مشغولاً بالنتائج السلبية المترتبة عن ضعف أدائي وتوقع الهزيمة مثال ذلك:

- كل الناس يعتقدون أنني فاشل إذا خسرت هذه المسابقة.
- أنا لا أريد أن أخذ مدربي ووالدي فى هذه المسابقة.
- أجد صعوبة كبيرة فى مقابلة أصدقائي إذا خسرت المباراة.
- أتوقع العقاب وعدم الاشتراك فى البطولات القادمة.
- أدى أن الفوز بهذه المباراة مسألة هامة جداً للتأكيد على أهمية شخصيتي.
- أغلب الأشخاص المهمين بالنسبة لى (المدرب- الآباء - الأصدقاء) ينظرون لى على أنى فاشل إذا خسرت هذه المباراة الخ.

أساليب مواجهة ضغوط اللاعب الناتجة عن الأفكار السلبية

نقدم هنا أربعة طرق تساعد اللاعب على مواجهة الأفكار السلبية من حيث زيادة الوعي لدى اللاعب بعلاقة نوع الأفكار التي ينشغل بها بالأداء. كيف يمكن للاعب إيقاف الأفكار السلبية كذلك إمكانية استبدال الأفكار السلبية بأفكار أخرى إيجابية، ثم أخيراً مواجهة المعتقدات غير المنطقية.

أولاً: زيادة الوعي عن العلاقة بين نوع الأفكار (سلبية - إيجابية) والأداء

إن الخطوة الأولى لبداية السيطرة على الأفكار أن يصبح اللاعب أكثر وعياً عن ماذا يقول لنفسه، ولسوء الحظ فإن معظمنا ليس لديه وعى عن الأفكار التي تشغلنا وما تأثيرها على الأداء، إن المراجعة الدقيقة للأفكار تساعد فى معرفة فوائد ومعوقات مثل هذه الأفكار فى تأثيرها على الأداء، ويحدد اللاعب ارتباط نوع الأفكار سلبية أم إيجابية فى تأثيرها على الأداء، وإن الشيء الهام هو أن يتعلم اللاعب كيف ومتى يتحدث مع نفسه، وهناك طريقتان تساعدان على تحقيق فهمه أفضل عن العلاقة بين الأفكار التي تشغل اللاعب ومستوى الأداء هما :

أ- استعادة الأحداث الماضية

يطلب من اللاعب تذكر الأفكار أثناء المباريات السابقة ومن ذلك تذكر أفضل وأسوأ أداء سابق، وعند ذلك يحاول التصرف وتسجيل محتوى وتكرار الأفكار، وأن أغلب اللاعبين يمكنهم التصرف على أفكارهم والتميز بين الموقفين، ولا سيما أن الأداء الأفضل يتحقق من خلال الأفكار الإيجابية، بينما الهبوط فى مستوى الأداء يصاحبه عادة الأفكار السلبية .

ب- التحذير للذات

رغم أن تذكر الأداء السابق يعتبر مفيداً فإن الأسلوب الأفضل هو أن يطلب من اللاعب عمل سجل يومي عقب التمرين أو المباراة يدون فيه الأفكار التي تحدث أثناء التمرين، حيث أن ذلك مؤثر للأفكار آلتي تحدث أثناء المباريات كما أنه من الأهمية أن يتصرف اللاعب على أنماط المواقف أو الأحداث التى تثير الأفكار السلبية وتعوق الأداء، وعندما يتصرف اللاعب على المواقف التى تؤدى إلى حدوث الأفكار السلبية فإن الخطوة التالية هى التعامل مع هذه الأفكار السلبية بما يضمن إيقافها أو استبدالها بأفكار أخرى تؤثر إيجابياً على الأداء .

ثانياً: إيقاف الأفكار

يعنى إيقاف الأفكار Thought Stopping التركيز على الأفكار السلبية لخطة ثم استخدام أمارة معينة مثل كلمة "قف" "حركة مفاجئة بأصابع اليد" "ضرب الفخذ بكف اليد" حيث أن ذلك يؤدى إلى تشتيت الأفكار السلبية أو ممكن استبدال ذلك بأفكار إيجابية، ويقوم ذلك التدريب على أنه عندما تبدأ الأفكار السلبية يقوم اللاعب "قف" أو أي أمارة أخرى يعتاد عليها، ثم يعيد التركيز على الأداء، وفيما يلى خطوات إيقاف التفكير:

١) مساعدة اللاعب على التعرف على الأحداث التي تثير الأفكار السلبية.

٢) مساعدة اللاعب على معرفة الأثر السلبي على الأداء.

٣) التعرف على إشارة واضحة يستخدمها اللاعب لإيقاف الأفكار السلبية مثل كلمة "قف" أو تصور علم أحمر أمام اللاعب.

٤) تأجـيل النظـر فى الأفكار السلبية المشتتة مؤقتاً حتى يكون مستعداً للتعامل معها بعد المنافسة.

٥) مـساعدة اللاعب للتعرف على أفكار بناءة واقعية تحل محل الأفكار السلبية.

٦) يطلـب من اللاعب ممارسة إيقاف آلأفكار باستخدام التصور الذهنى وذلـك أن يـسمح بقـدوم الأفكار السلبية ثم إيقافها بواسطة العلامة المعتاد عليها، وأخيراً استبدالها بالأفكار الإيجابية.

ثالثاً : تغيير الأفكار السلبية إلى الأفكار الإيجابية.

الهدف : هو معرفة أى مواقف تؤدى إلى الأفكار السلبية ولماذا، ثم يحاول اللاعب إحلال الأفكار الإيجابية محل السلبية مثال ذلك (الجدول التالى) كيف يمكن للاعب تغيير الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية

الأفكار السلبية	تحول إلى	الأفكار الإيجابية
أنا غبى كيف ارتكب هذا الخطأ البسيط	←	كل شخص معرض للخطأ ركز فى الأداء الحالي
ماذا يفكر الآخرون إذا خسرت المباراة	←	المهـم أن أبذل أقصى ما فى وسعى بصرف النظر عن النتائج
سـوف أقوم بالتدريب الخفيف اليوم وأتدرب غداً تدريباً صعباً	←	إذا أديت التدريب الصعب اليوم فإن التدريب التالي يكون سهلاً
أنا لا أكسب هذه المباراة مطلقاً	←	حاول أن تكسب النقطة الآن
لا أسـتطيع العب الجيد مع شدة الرياح	←	الرياح مؤثرة على منافسي كذلك إن ذلك يتطلب المزيد من التركيز فقط

رابعاً : مواجهة الأفكار غير المنطقية

إن استبدال اللاعب بالأفكار السلبية أفكار إيجابية لا يحقق الفائدة منه إذا ظل اللاعب يعترض فى بعض الأفكار السلبية ومن أمثلة هذه المعتقدات السلبية التى تواجه هذا اللاعب وكيف يمكن مواجهتها ما يلى:

(أ) أستطيع اللعب بإتقان تام: هذا الاعتقاد يؤدى إلى مواجه اللاعب خبرات عديدة من العجز، حيث أنه لا يستطيع الأداء المتقن فى جميع مداخل اللعب والنظرة الأكثر موضوعية أن يقتنع اللاعب أن كل لاعب يخطئ وأنه يستفيد من هذه الأخطاء.

(ب) نظراً لأنني لعبت بمستوى ضعيف فى بداية المباراة أتوقع استمرار ضعف المستوى بقية المباراة هذا اعتقاد شائع لدى بعض اللاعبين الذين يحاولون التنبؤ بالأداء. بينما لا يوجد سبب يدعو لذلك، فإن اللاعب يمكن أن يعلب المجموعة الأولى بمستوى منخفض بينما يلعب بقية المجموعات بمستوى مرتفع، إنه من الأهمية الاقتناع أن فى مقدورك اللعب الجيد بالرغم من البداية الضعيفة.

(ج) العوامل الخارجية هى المسئولة عن خسارة المباراة بعض اللاعبين يرجعون سبب هزيمتهم إلى عوامل عديدة خارجية (الطقس – الملعب – التحكيم ....) والمطلوب هو أن يشعر اللاعب بمسئوليته وأن المكسب والخسارة تحت سيطرته.

(د) أدائي فى الملعب يعكس قيمتي كشخص يشعر اللاعب بالعجز عند الفوز واللعب الجيد، ويؤثر ذلك في زيادة تقرير اللاعب لذاته وقيمته لنفسه، ويحدث عند الخسارة أو هبوط مستوى الأداء ضعف تقديره

لذاتــه وعدم قيمته الشخصية، وهنا من الأهمية أن يقتنع اللاعب أن قيمته الشخصية غير مرتبطة بضعف الأداء فى الملعب.

(هــــ) لا أستطيع تعلم أى شئ أو التحسن نتيجة لخسارة المباراة، يحاول أغلــب اللاعبين نسيان كل شئ يتعلق بالمباراة الخاسرة، والواقع أنه مــن الأفــضل أن يطلب من اللاعب مراجعة التفكير فى المباريات السابقة سواء حقق فيها المكسب أم الخسارة، وتوضيح أوجه الاستفادة فى المباراة القادمة.

(و) النقد الذاتي قبل / أثناء / بعد المباراة يحسن أدائي فى الملعب، بالرغم من قيمة النقد الذاتي الذى يقوم به اللاعب لتحسين الأداء إلا أن هناك فــرقاً بين أن يقول اللاعب لنفسه: " لقد أخطأت فى إسقاط هذه الكرة الــسهلة كــم أنا غبي"، وأن يقول لنفسه: "لقد أخطأت فى إسقاط هذه الكــرة الــسهلة، المرة القادمة سوف أقوم بالأداء صحيحاً"، بكلمات أخــرى عندما تخطئ فكر كيف تصحح الخطأ، ولا تستغرق فى نقد نفسك، حيث أن ذلك يؤدى إلى المزيد من هبوط وضعف الأداء.

الفصل الثالث

العزو السببي وحصانة الأطفال

ضد العجز المتعلم

مقدمة

ينظـــر العزو السببي إلى البشر من منظور بحث الأفراد عن فهم العالم المحيط بهم ومحاولتهم تحقيق الذات والحفاظ عليها والسيطرة على البيـــئة. فالفرد لا يكتفي بمجرد الملاحظة العابرة لسلوك الآخرين، ولكنه يحاول عادة فهمه، وقد تظهر أحياناً تساؤلات فى ذهنه عن أسباب تصرف بعض الأشخاص على نحو معين، وتبحث نظريات العزو فى طبيعة هذه التـــساؤلات. إن ما تهتم به نظريات العزو ليس هو طبيعة الفعل فى حد ذاته، وإنما النظرة الذاتية لما وراءه من عوامل مسببة للفعل، أو تلك التى هيأت لوقوعه.

وقـــديماً عـــندما تأمل مياماتو (Miyamato, 1646) فى أسباب نجاحـــه الـــسابق كمقاتل، ذكر أنه عندما بلغ الثلاثين جال بخاطره فوزه السابق، ولكنه لا يرجعه إلى استراتيجية معينة، ويبدو أنه قدرة طبيعية أو أمـــر من السماء أو يرجع إلى أن الاستراتيجيات التي كان يتبعها الخصم رديـــئة. وفـــى عـــام (١٩٢٠) نشرت إحدى الصحف عن سبب ازدهار أمـــريكا، وذكـــرت أنـــه قـــد يعود إلى ذكاء وقدرة أفرادها والطاقة التي يبذلونها، ومن الصعب إنكار إرجاعه إلى ثروات أمريكا الطبيعية .

ويذكر وينر (Weiner , 1986) أن مدرب إحدى الفرق المفضلة لـــه فـــى كـــرة القدم، وجد أنه من الضروري أن يبحث عن أسباب تلك الهـــزائم المتـــتابعة التى منيت بفريقه (تسعة هزائم من عشر مباريات). واستبعد المدرب رأى مساعده فى الحظ الذي يلازم فريقه، وبدأ يفكر فى أسباب أخرى مثل:

١- لديه لاعبين مستهترين .		٢- لا يبدون أي محاولة .

وتطالعـنا الجـرائد اليومية عن شركات تكسب وأخرى تخسر، وحـزب سياسـي يكسب، وآخر يخسر. وبلد تعانى من كساد اقتصادي. وأخـري تتصف بالازدهار الاقتصادي. الخ وكم نتعجب من طالب كان متفوقاً ثم يرسب فى الامتحان، أو لماذا تم فصل موظف ما من وظيفته ؟ أو لمـاذا رفض شخص ما الذهاب معى لمشاهدة مباراة رياضية ما ؟ أو لماذا لا يقبل محرر جريدة ما كتبته اليوم لنشره فى الجريدة ؟ أو لماذا لا يـستطيع مـندوب التأمـين إقـناع عملائـه بالدخـول فى وثيقة تأمين معينة؟وعـندما تطرح هذه التساؤلات يجول بذهني الكثير من التفسيرات عند محاولة الإجابة عليها للأسباب التالية:

١- لديـنا الـرغبة فى معرفة وفهم ذاتنا والبيئة من حولنا، كما أن هذه الرغبة مألوفة لعلماء علم النفس لا سيما علماء الشخصية والدافعية، فضلا عن علماء علم النفس الإيجابي (Weiner , 1986).

٢- الطريقة العلمية أن نعرف لماذا حدث ذلك ؟ كما قال كيلى Kelley أن الـذي يعزو صفة معينة إلى شئ معين يسمى"مُعْزِى" وهو باحث عـن المعـرفة والمعلـومات،وهدفه الكـامن هو محاولة الوصول للمعلومات والتى يستطيع بمساعدتها من السيطرة على نفسه، وعلى البيئة من حوله .

٣- طالمـا حـددنا سـبب أو عدة أسباب يصبح من السهل التأثير على الأحداث فى المستقبل، أى ما معناه إذا كان الناتج السابق هو النجاح غالبا سوف تكون هناك محاولات لاستعادة أسباب النجاح مرة ثانية، فمـثلاً لو خرجت معي (عايدة) لأن معي تذاكر لحدث رياضي، فمن

الممكــن أن أحجز تذاكر لعبة أخرى لكي أكون معها مرة ثانية، ولو كــان النجاح فى حدث رياضي ما سببه الجهد المبذول، فإن الشخص الفائز يضاعف جهوده مرة أخرى، وإذا كان سبب ثروة أمريكا مثلا عــام (١٩٢٦) مــصادرها الطبيعية، فكان من الواجب على السكان المحافظــة على تلك المصادر للمستقبل، ومن ناحية أخرى إذا كانت النتائج السابقة مؤلمة مثل الفشل فى الامتحان، أو النفور الاجتماعي، أو الخــسائر الــسياسية، أو الكساد الاقتصادي، فسوف يكون هناك محاولات لتغيير الأسباب، وبالتالي تغيير النتائج .

٤- لا يحدث التكيف بدون تحليل سببي للظواهر،فالمقاتل يحتاج أن يعرف لمــاذا يكــسب معركة لكى يناضل من أجل الفوز فى المعركة التى تليها، والطالب يحتاج معرفة سبب النجاح لكى يجتهد من أجل النجاح فــى المرات المقبلة، وبالتالي تعتمد نظرية العزو فى تفسير السلوك الاجتماعي والأكاديمي على مبدأ أن الإنسان لديه طرق عديدة لتفسير ســلوكه بعزوه إلى شئ ما، وهذا العزو جوهر عملية استنتاج أسباب السلوك، وتبدو هذه العملية منطقية وشعورية ومقصودة .

ماهية العزو السببى

يعرف كرونباخ (Cronbach , 1970) العزو السببي تعريفاً ينأى به عن الأسباب الموقفية للسلوك، حيث يرجعه إلى الفروق بين الأفراد في المحــددات الداخلية الخاصة بتفسير السلوك، وهذه الفروق هى التي توجه ســلوكهم فــى اتجاهــات معيــنة دون الأخرى، ومن ثم ترتبط الدوافع والانفعالات ارتباطا دالا بالمعتقدات. وإحدى أهم الأمثلة على ذلك ما قدمه أدلــر (Adler,1922) بما يسمى طبيعة الكفاح من أجل التفوق والامتياز لتفسير لماذا يكافح الأفراد من أجل تحقيق أهدافها، ويعتقد أدلر بأن الكفاح

فـــى ســـبيل التفوق قد يعرب عن نفسه بآلاف الطرق المختلفة، وأن لكل شخص أسلوبه الخاص لبلوغ الكمال أو محاولة بلوغه،ويرى أدلر أن هذا الدافـــع يسير في ضوء معتقدات الفرد عن ذاته، فالشخص العصابى مثلا يكـــافح من أجل القوة والعظمة، أو بعبارة أخرى من أجل أهداف أنويه، علـــى حين يكافح الشخص السوي من أجل أهداف ذات طابع اجتماعي – فى أساسها – وهنا تأثر أدلر بفلسفة فايهنجر (Vaihinger , 1911) التى تؤكد أن الناس يتصرفون طبقا لرؤيتهم للعالم، وبلغة علم النفس الإيجابي يتـــصرفون طـــبقا لنظـــرية العزو، وأن أهداف الأفراد ودوافعهم تشكلها معـــتقداتهم حـــول الأسباب التي يرونها في البيئة،أي بأسلوبهم التفسيري للأحداث البيئية (Buchann & Seligman , 1995)

ويـــرى أدلـــر أن الفـــرد يـــسعي دائماً إلى تحديد موضع التحكم الشخـــصي ســـواءاً كان داخلياً أم خارجياً، ويشير إلى أن المرء الذي لا يـــستطيع تحديـــد موضع التحكم لشخصيته يشعر بالدونية، ويدرك أنه لا يمـــتلك معطـــيات التحكم فى الأمور لذلك اعتبر النضال من أجل تحديد موضع التحكم من أهم الدوافع لدى الفرد، فالفرد يقوم بعملية عزو أسباب الحـــدث محـــاولاً بـــذلك تحقيق ذاته Self - Fulfilling حيث يتصرف بطريقة ينمى ويطور فيها من تقديره لذاته لأنه يكون مدفوعا نحو إدراك الأحداث بطريقة تعمل على تحسين وتنمية تقديره لذاته، على سبيل المثال يعـــزو الفرد نجاحه إلى عوامل داخلية فى حين أن نجاحه قد يعود حقيقة لأسباب خارجية كسهولة المهمة مثلا .

وتولد من أفكار أدلر أراء أخرى لعلماء نظريات الشخصية أمثال هورنى Horney وفروم Fromm وسوليفان Sullivan . ويطلق عليهم الأدلريون الجدد Neo - Adlerions بدلا من الفرويذيين الجدد - Neo

Freudians حــيث تقلــل هــذه النظريات من قيمة العوامل البيولوجية والغريــزية، ويؤكدون على أن سلوك الأفراد يتم تفسيره بسهولة ودقة فى المواقف الاجتماعية التى يجدوا أنفسهم فيها، وهم أيضا يبحثون بنشاط عن حلــول المــشكلات، ولديهم القدرة على الإبداع، ويستخدمون ميكانزمات الدفاع ليس كاستجابة بسيطة وسهلة، ولكنها استراتيجيات مواجهة وتعامل مــع الأحداث، ومرة أخرى يمكن ترجمة هذه الأفكار بلغة العزو السببي، حــيث يمكــن رؤيــة ميكانزمات الدفاع على أنها وسائل تبرير تستخدم لمواجهة الأحداث السيئة التى يمر بها الفرد .

وفى الوقت الذى يكون فيه اتجاه الفرويديين الجدد محدود، فإن عالم الــنفس الاجتماعــي لــوين (Lewin , 1935) والذي ركز على ما يسمى بالأيكولوجيا السيكولوجية Topological Psychology كان تركيزه ينصب علــى حيز الحياة Life Space والذي يعرف على أنه الواقع السيكولوجي بأسره، ويحتوى على مجموع الوقائع الممكنة القادرة على تحديد سلوك الفرد ، إنها تتضمن كل ما علينا أن نعرفه حتى نستطيع فهم السلوك الظاهر لكائن إنــساني مــا فى بيئة سيكولوجية معينة وفى وقت معين ،وبالتالي فإن حيز الحياة هو الحقيقة النفسية ،وليس الحقيقة الفيزيقية والتي يجب أن يتوجه إليها مهمة عالم النفس ليستخلص- بصورة لا لبس بها- سلوك شخص معين من مجموع الوقائع السيكولوجية الموجودة في حيز الحياة في لحظة معينة،وهذه الوقائــع السيكولوجية تأتى من تفسير الفرد لذاته والعالم والعلاقة بين الاثنين .(Buchann & Seligman , 1995)

ومن ثم – حسب رأى لوين وتولمان Lewin & Tolman- فإن الــسلوك لــيس عــاملا للعــواقب والحوافز والتعزيز بقدر ما هو نتيجة للمعــتقدات والتوقعات المستقبلية للفرد، وتشير النظرية التي استندت على

أعمــال " لوين وتولمان " إلى أن الناس يتخذون قرارات واعية ورشيدة بشأن سلوكهم الحالي والمستقبلي، على أساس ما سيحدث حسب اعتقادهم وينظـرون للسلوك على أنه موجه لهدف وخدمة أغراض معينة، ويرتبط بما يعتقده الشخص حول العلاقات السببية، فمثلا من منظور اقتصادي إذا كــان أحد المحللين الماليين مثلا يعتقد أن قدرته ومهارته تمكنه من إنجاز مــشروع جديد ويتوافر له الوقت اللازم لإتمام هذا المشروع ويعرف أن أداءه ســيكون مقدراً أو يكافأ عليه فقد تكون لديه الدافعية ليعمل بمستوى عال من الأداء .

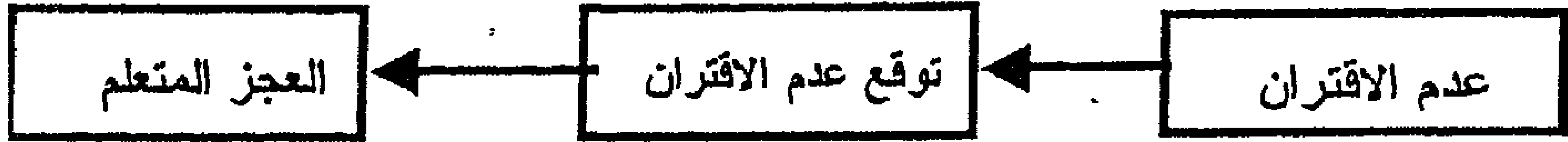
النموذج المعدل للعجز المتعلم عند الإنسان

قــدم ابرامــسون وسيلجمان وتيسدال Seligman, Teasdale, (Abramson, 1978) إعادة صياغة لنموذج العجز المتعلم وذلك بسبب أن فروض النموذج القديم واجهت مشكلتين غاية فى بالخطورة :

١- لا يميــز النموذج بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم فى النتائج والتي تسمى بالعجز العام Universal Helplessness وتلــك الحالات التي يعجز فيها بعض الناس عن التحكم فى النتائج، والتي تسمى بالعجز الشخصي Personal Helplessness .

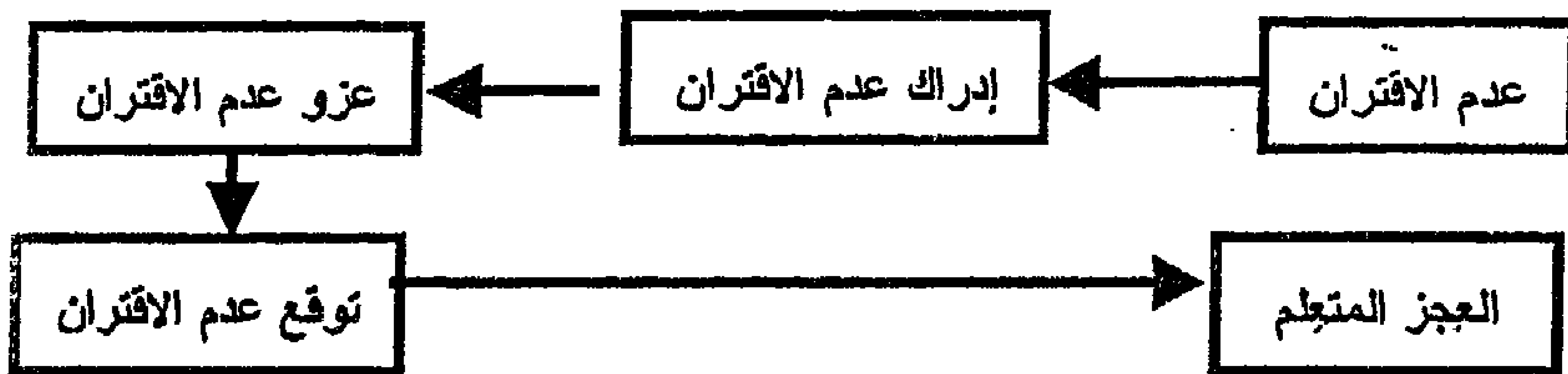
٢- لا يفــسر متى يكون العجز شاملاً ومتى يكون محدودًا، ومتى يكون مزمنًا أو مستمرًا ومتى يكون مؤقتًا .

وعند مناقشة النموذج المعدل للعجز من المفيد تحليل تتابع الأحداث التى تــؤدى إلى العجز المتعلم. ويعرض سيلجمان Seligman, 1975 التتابع المفترض للنموذج الأصلي



ويركــز التــتابع الــسابق علــى مراحل العجز والتي تبدأ من عدم الاقتــران بين الاستجابات والنتائج إلى التوقع بأن النتائج غير قابله للتحكم، ولا تعــتمد على جهد الفرد واستجاباته إلى الأعراض المختلفة للعجز المتعلم مثل الأعراض المعرفية كالمعتقدات السلبية عن الذات،والأعراض الانفاعلية مثل الحزن، والأعراض الدافعيه مثل السلبية.

ويعرض ابرامسون وآخرون (Abramason et al, 1978) التتابع المفترض للنموذج المعدل للعجز المتعلم فى التتابع التالي :



وعلــى الرغم من أن كل من الافتراضات القديمة والمعدلة، وجدت أن توقــع استقلال تعزيز الاستجابة (توقع عدم ارتباط الاستجابة بالنتيجة) هو العامل المحدد لسلوكات العجز، إلا أن افتراضات النموذج الأصلي كانت غيــر واضــحة فى تحديد الظروف التي يتم عندها الانتقال من إدراك عدم اقتــران الاســتجابة بالنتيجة إلى توقع عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة، ولكن الــنموذج المعدل للعجز المتعلم يؤكد أن الذي يضعه الفرد عن عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة هو العامل الجوهرى لتوقع عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة وهذا التوقع بدوره يحدد المؤشرات السلوكية المتباينة للعجز المتعلم .

أي عــند إدراك وتفسير الفرد استقلالية الاستجابات عن النتائج، فإنــه يبحث عن تفسير سببي لهذا الإدراك والتفسير والذى يؤثر بالتبعية على توقع استقلال الاستجابة والنتيجة، والتي تحدد بالمقابل طبيعة ونوع

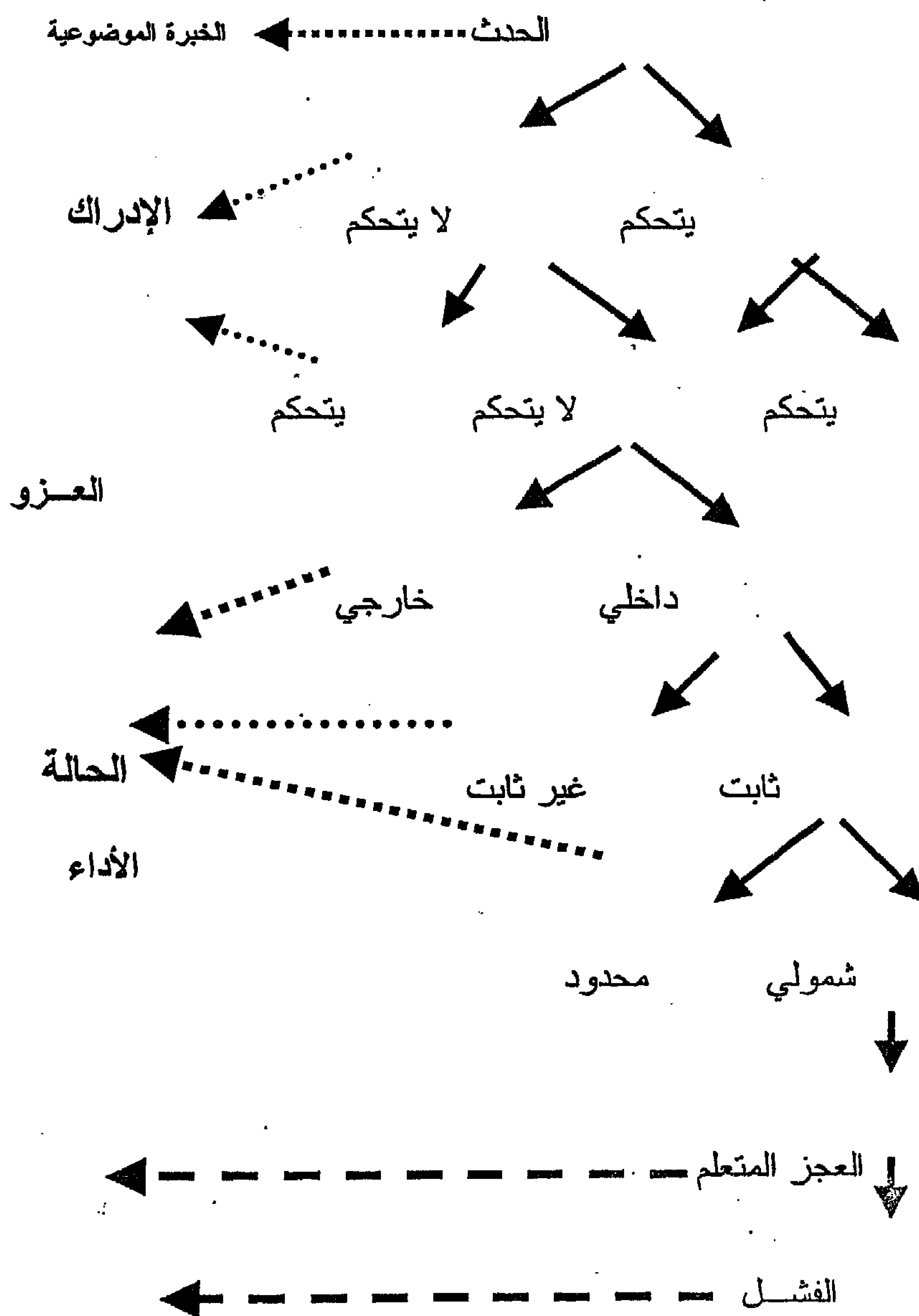
عجـزه، فمنحـى العزو للنموذج المعدل العجز المتعلم يرى أن المرحلة التالية لإدراك الشخص عدم وجود فاعلية لسلوكه أو تصرفاته لمنع النتائج غيـر السارة التي يواجهها والتي تتضمن التساؤل لماذا ؟ Why ويتوقف ظهـور العجز إلى حد كبير على الإجابة على هذا السؤال، ومن الأسئلة الشائعة فى هذا الصدد لماذا لم أستطع النجاح فى عملي ؟ ولماذا فشلت فى علاقتـي الـزوجية؟ فالتفسير (العزو) الذي يستخدمه الفرد هو الذي يعزز سـلوكيات العجـز المـتعلم، فالعـزو إلى أسباب ثابتة وشاملة يثمر عن اضطرابات انفعاليه وتقدير منخفض للذات وتوقعات منخفضة للنجاح فى المـستقبل، وضعفا فى الأداء. . وهكذا . وفي المجال الأكاديمي نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله فى مهمة معينه ويدرك أن فشله هو نتيجة للنقص فى قدراته ستتكون لديه خبرات سلبية ونقص فى تقديره لذاته، ولن يتوقع أداءاً جيداً فى مهام مشابهة، وعلى وجه الخصوص سوف يؤدى بصورة منخفضة بعد الفشل عن ذي قبل فى أعمال ومهام متساوية فى الصعوبة .

ومـن ثم فإن أهم خاصية فى العجز المتعلم هي إدراك التلميذ للفشل وعزوه لهذا الفشل، ومن ثم توقعه له، فالفشل ليس مهماً ولكن الأسلوب الذى يرى به التلميذ هذا الفشل هو الأهم، وهو من الركائز الأساسية، بل الوحيدة أحـيانا التـى ترتكز عليها برامج واستراتيجيات وممارسات خفض العجز المـتعلم، ويطلـق سـيلجمان على الأسلوب الذي يستخدمه الفرد فى تفسير الأحـداث " أسـلوب التفسير " Explanatory Style . فالتلاميذ يتعلمون العجز عندما يعزون خبرات فشلهم بطريقة تؤدى إلى سلوكيات تحطيم الذات Self- Destructive Behaviors لأن عـزو الأفراد للفشل يحدد شمول وثـبات العجـز عبـر المواقف والأزمنة، ويخلق توقع بأن جهودهم عديمة الجدوى، ويحكمون عليها بالإخفاق والفشل، ومن ثم يتوقعون فشل محاولاتهم حتـى عندما تكون فرص النجاح متوقعة، وربما يكون بسبب سوء تقديرهم Misjudges لقـدرتهم علـى التحكم وإحراز النجاح، وبالتالي فإن الشعور

بالعجــز المتعلم يصبح هازماً للذات Self-Defeating . فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته، ومن هنا ينخفض تقديره لذاته، وعندما يفــشل ثانــية تظهر عليه أعراض اكتئاب . ومن هنا يمكن القول أن مفهوم الأسلوب التفسيري لنظرية العجز المتعلم هو الفيصل في إيجاد الفروق بين الأفــراد عند تفسيرها للأحداث ويختص بالإجابة على التساؤل التالي : لماذا تصبح بعض الأفراد عاجزة بعد التعرض لمشكلات غير قابلة للحل والبعض الآخر غير عاجز.

وهــناك ثلاثــة أنــواع رئيــسية للتفسير السببي هم : الديمومة والشمولية والذاتية. فالتلميذ الذي يقلع بسهولة يعتقد أن أسباب الفشل التي حــدثت له تتصف بالديمومة، ويشعر بأن الفشل راجعا إلى شئ ثابت في ذاته ولا تستطيع جهوده تغييره، ومن ثم يشعر بالعجز المتعلم، أما التلميذ الذي يقاوم العجز فإنه يعتقد أن أسباب الأحداث السيئة مؤقتة،ويتمعن في أســباب فشله، ويقارن بين التفسيرين أنا فشلت بسبب غبائي،أو أنا فشلت بــسبب عدم استذكاري لدروسي بجد. فالديمومة خاصة بالزمن،والشمولية خاصــة بالمواقــف، فالعاجز تفسيره للفشل يتصف بالديمومة عبر الزمن والشمولية عبر المواقف. أما التلميذ الذي يفسر فشله تفسيرًا محدودًا، ربما يــصبح عاجــزا فــي أحد المواقف وغير عاجز فى مواقف أخري، مثل تفسيره للفشل بأنه غير جيد في الرياضيات، ولكنه جيد فى المواد الأخرى (Seligman , 1998)، والتلمــيذ الذي يعتقد أن فشله يعتمد على نقص قدرتــه (شــرط دائم) وغير قابل للتغيير يعتقد أن هذا الفشل سيتكرر فى المــستقبل، وبالتالي من غير المحتمل أن يقتنع بجهده فى تغيير التوقع . وإذا اعــتقد أن الفشل راجع إلى نقص الجهد (شرط ثابت وقابل للتغيير) وبالتالي يعتقد فى إمكانية تغيير السلوك .

- ويقدم أوفر ماير ولولوراد (Overmier & lolordo , 1998) سلسلة سببية للعجز المتعلم:



فعندما يتعرض التلميذ لخبرة موضوعية مؤلمة (حدث) يدرك التلميذ أن بإمكانه التحكم فيها أو يعجز عن التحكم فيها، ويعزو عزوه للتحكم إلى أسباب ذاتية أى أن السبب فى العجز كامن داخل ذاته، ومادام العجز كامن داخل ذاته فإنه يتوقع العجز عبر الزمن أي أن عجزه الذاتي يمتد عبر الأزمنة ويتوقع العجز فى مهام شبيهة فى المستقبل، وإذا توقع الفرد العجز فى المستقبل فإن ذلك يجعله يشعر بشمول العجز عبر المواقف، أي يشمل عجزه كل أو معظم مواقف حياته مؤديا ذلك في النهاية إلى حالتين:حالة العجز كتوقع عدم ارتباط السلوك بالنتيجة، وفشل السلوك فى الحصول على النتائج المرغوبة. فالعجز يبدأ من الادراك والتفسير إلى العزو إلى التوقع، فبعض تلاميذ المدارس نجدهم غير مهيئين للجلوس فى هدوء ليتعلموا، ويمرون بحالات عديدة من الفشل ويتراكم الإحباط المرتبط بالمدرسة وفى النهاية تكون أوجه النقص والعجز كبيرة، وغير قابله للعلاج في ظاهرها،ويكف بعض التلاميذ عن الاشتراك العملي في المدرسة،ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم بالعجز، مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل، ويتوقعونها بل يعممونها على مختلف المواقف الحياتية وزبما لكونهم يمتلكون دافعيه إنجاز منخفضة لأنهم يعتقدون أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم وفقدانهم القدرة التي تساعدهم على الإنجاز، وهى قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة، مما يؤدى إلى لجوئهم للوم الذات، وإلى إحساسهم بالعجز من النجاح حتى لو بذلوا جهداً كافياً .

العجز الشخصي مقابل العجز العام

Personal Helplessness v Universal helplessness

يشير الباحث إلى تجربة أجراها هيروتو وسيلجمان حيث تعرض أفرادها إلى ضوضاء غير قابلة للتحكم، وأخبرهم الباحث أن هناك شيئاً يستطيعون عمله لإيقاف الضوضاء، وبما أن الضوضاء بالفعل غير قابلة للتحكم فإن الفرد يكون عاجزاً عن إيجاد طريقة لإيقافها مما ينتج لدى الفرد أحد الاعتقادين :

١- ربما يعتقد أن المشكلة غير قابلة للحل وأنه أو أي فرد آخر لا يستطيع التحكم فى الضوضاء (عجز عام)

٢- ربما يعتقد الفرد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه هو الذي يفتقد القدرة على حلها (عجز شخصي)

ويعطى ابرامسون وآخرون (١٩٧٨) موقفين لتوضيح كلا النوعين من العجز:

الموقف الأول : افترض وجود طفل مصاب بمرض اللوكيميا Leukemia، والأب يوجه كل موارده للحفاظ على حياة الطفل ومع ذلك لاشيء مما يفعله يحسن صحة الطفل وأخيراً يعتقد أنه لا يستطيع عمل شئ ولا أي إنسان آخر، حيث إن (اللوكيميا) مرض غير قابل للعلاج Incurable، وبالتالي يبدأ فى التدريج فى الإقلاع عن محاولات الحفاظ على حياة الطفل ويبدى علامات العجز العام، أي أن مرض الطفل مستقل عن كل ردود أفعاله وكذلك أفعال الآخرين ويسمى ذلك بالعجز العام Universal Helplessness

الموقف الثاني : افترض وجود تلميذ يحاول أن يعمل بجد فى المدرسة، ويذاكر بجد، ويأخذ حلقات إضافية دراسية، ولكنه يرسب، وبالتالي يصبح

مدركاً لغبائه، ويكف عن الاستمرار فى محاولات النجاح أي أن هذا الفرد يعتقد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه يفتقد القدرة على حلها فى الوقت الذي لا يجـد فـيه الطلبةالآخـرون أي صعوبة فى ذلك ويسمى ذلك بالعجز الشخصي Personal Helplessness ويوضح الجدول التالى الفرق بين العجز الشخصي و العام.

الفرق بين العجز الشخصي والعجز العام

العزو للآخرين	العـزو للـذات	
	يتوقع الفرد أن تكون نتيجته مقترنة باستجابته	يتوقع الفرد ألا تكون نتيجته مقترنة باستجابته
يتوقع الفرد أن تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين	(١)	العجز الشخصي (العزو الداخلي) (٣)
يتوقع الفرد ألا تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين	(٢)	العجز العام (العزو الخارجي) (٤)

من خلال الجدول السابق يتضح أنه فى الخليتين (١،٢) حيث نجد أن الفـرد لا يرى أنه مصاب بالعجز المتعلم لأن الفرد يجد اقترانا منطقيا بـين النتـيجة والاسـتجابة، إلا أنه في الخلية (٢) لديه احتمال كبير فى إعطاء عزو داخلي لتحكمه فى الأحداث اكبر من احتمال إعطاء الفرد فى الخلـية (١) فـى الخلية (٣) نجد أن الفرد مصاب بالعجز الشخصي لأنه يـتوقع أن تكـون النتيجة غير مقترنة باستجابته ولكنها مقترنة باستجابة أقرانه أو أقربائه (حالة الرسوب فى المدرسة) أى هو الذى يعجز فقط عن التحكم فى النتيجة، ولكن الآخرين لا يعجزون عن التحكم فيها وفى الخلية (٤) نجـد أن الفـرد مصاب بالعجز العام لأنه يتوقع أنه وأقرانه أو أحد أقاربه لا يستطيعون التحكم فى النتائج أو أن استجابته واستجابة الآخرين لا تعـتمد علـيها النتيجة (حالة الطفل المصاب باللوكيميا) أى أن الفرد

والآخـــرين يعجـــزون عن التحكم فى النتيجة . فالتلميذ الذي يرسب فى اختبار نجح فيه زملائه سيكون تقدير لذاته اقل من الطالب الذي رسب فى اختبار رسب فيه كل زملائه. ومن سلوك العجز المتعلم مايلى :

- قـــد يـــرفض الإنسان الغاضب أن يستمع لصوت العقل، فحيث ينفذ صبره، ويصيح ويندفع، ويلقى بكل ثقله، على الرغم من كونه فى الحقيقة مسلوب الإرادة، وعاجز عن التأثير فيما يحيط به .
- والمغتـــصب لا يبحث عن موافقة ضحيته أو قبولها لما فعله، فحيث تعميه الرغبة، لا يطيق أى نوع من الرفض لسلوكه، بل إنه يثبت ذاته عن طـــريق إنكار وجود الشخص الأخر لأنه غير قادر على التحكم فى نفسه ويشعر بالعجز أمام رغبته .
- والأب الـــذى فقد وظيفته واستسلم لليأس، وقتل زوجته وأطفاله، ثم انتحـــر، وكانـــت هذه هى طريقته فى الهروب من الشعور الذي لا يطاق بالعجز التام .

ممـــا ســـبق يتضح أن نموذج العجز المتعلم لا يوضح أين ومتى يكون الشخص عاجزاً : فالعجز المتعلم أحيانا يكون شاملا أي يمتد تأثيره عبر المواقف وأحيانا يكون محدوداً Specific أي مقتصراً على الموقف الـــذي ســـبب العجز، فربما يتصرف شخص مفصول من عمله تصرفات ســـيئة فـــى العديد من المواقف فهو لا يستطيع توفير عمل جديد ويهمل أطفاله ويتجنب التجمعات، وعلى العكس ربما يكون عجزه مقتصرًا على الموقف، فهو بالرغم من عدم قدرته على إيجاد وظيفة جديدة إلا أنه يظل أبـــا ومرتاداً للحفلات، كما أن استمرار العجز المتعلم يختلف بين الأفراد فيمكن أن يظهر العجز لمدة طويلة أو يتكرر حدوثه، أي يمتد تأثيره عبر الـــزمن ويسمى بثبات العجز، ويمكن أن يتكرر بشكل مؤقت و لا يتكرر حدوثـــه وهـــنا يـــسمى عجـــزاً غير ثابت (Abramson ,Seligman

&Teasdale,1978). ويضع المدخل المعدل للعجز المتعلم فرضا مؤداه أن الفـــرد العاجــز يكتــشف أولا عجزه ثم يعطى عزوا عن سبب هذا العجز، ثم يؤثر هذا العزو على توقعات اقتران النتيجة بالاستجابة وبذلك يحدد ثبات وشمولية العجز المتعلم، فالعزو السببي قد يكون له أثر شامل، والبعض الآخر لها أثر محدود ، والبعض له اثر ثابت أو مزمن والبعض الآخر له أثر وقتي .

أسباب العجز المتعلم

الأسباب الداخلية والخارجية : يشير هذا البعد إلى أن الأسباب المدركة إما أن تكـــون داخليه، فالقدرة والجهد يعتبران أسباباً ذاتية، بينما صعوبة العمل وتحيز المعلم تعتبر أسباباً خارجية، ويلاحظ ارتباط هذا البعد بمفهوم رو تر عن مركز التحكم والنموذج المعدل للعجز المتعلم، إذ يتفقان مع نموذج وينـــر حـــيث يمكن ربطه بما يسمى العجز العام مقابل العجز الشخصي، فالعزو إلى عوامل داخلية يرتبط بالعجز الشخصي أي أن الفرد فقط دون الآخـــرين هـــو الـــذي لا يستطيع التحكم فى النتائج. والعزو إلى عوامل خارجـــية يرتبط بالعجز العام أي أن الفرد والآخرين لا يستطيعون التحكم فى النتائج .

فالتفـــسير الداخلـــي للأحـــداث غيـــر القابلة للتحكم يرتبط بالعجز الشخـــصي بسبب عزو عدم القدرة على التحكم إلى أسباب شخصية خاصة، ثابـــتة، وبالمقابـــل يرتبط التفسير الخارجي لعدم القدرة على التحكم بالعجز العام، لأن عدم القدرة على التحكم يعزوها الفرد إلى أسباب خارجية أي إلى أســـباب متعلقة بالظروف . . . ويرتبط تقدير الذات أكثر بعزو الفرد أسباب عـــدم قدرتـــه على التحكم (عجزه) إلى أسباب ذاتية .ومن أمثلته أن يعتقد الموظـــف أن إهانة رئيسه له فى العمل مرجعها عدم قدرته على الدفاع عن نفـــسه. أو أن يـــرجع الطالب فشله إلى انخفاض قدرته أو عدم بذله للجهد،

والعزو الداخلى يقابله العزو الخارجي ومن أمثلته أن يعتقد الموظف أن إهانة رئيسه سببها عدوانية هذا الرئيس، أو إرجاع الطالب فشله إلى عوامل خارجة عنه كصعوبة الامتحان أو الحظ أو تعنت المعلمين .

الأسباب الثابتة مقابل الأسباب غير الثابتة : يشير هذا البعد إلى كون السبب ثابت أو غير ثابت عبر الزمن، فعزو الفشل إلي القدرة (سبب ثابت) يؤدى إلي الاعتقاد المنخفض فى الكفاءة والتناقض فى توقع النجاح، كما أن عزو الفشل للجهد (سبب غير ثابت) لا يؤثر على الاحتمالات الذاتية للنجاح المستقبلي ولا يؤثر على إدراك الفرد لكفاءته وإصراره على مواصلة العمل، يوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم أن عزو الفشل للقدرة يوجد وينمى إدراك استقلال الاستجابة والنتيجة، أي مهما يبذل الفرد من جهد فالنتيجة حتماً الفشل، وهو سبب داخلي ثابت شامل، وهنا يتوقع الفرد عدم القدرة على التحكم فى المهام اللاحقة- كما أن هذا العزو له آثار نفسية ربما تتمثل فى نقص تقدير الذات، فالفرد عند اعتقاده بأن سبب فشله هو قدرته يشعر بتقدير ذات منخفض،ويؤثر ذلك على ثبات وشمولية عدم القدرة على التحكم، مع عدم توقعه للنجاح .

فإذا أعزى التلميذ فشله إلى أسباب ثابتة (كعزو الفشل إلى القدرة)، ينمو لديه توقع بأنه سوف يفشل فى المستقبل عند وضعه فى مثل هذا الموقف، أى أن فشله يمتد عبر الزمن وبالتالي فإن عجزه وعدم قدرته الحالية سوف يستمر فى المستقبل في مواقف مشابهة أي أن ثبات العزو يعتمد على مدى إدراك الفرد لاستمرار السبب واحتمال وجوده فى المستقبل، فضعف القلب مثلا يمكن أن يشكل فى رأى الشخص مثلا عائقا أكثر استمراراً من الإصابة بالأنفلونزا. وقد استخدام ويلسون ولنفيل (Wilson & Linville,1985) هذا المدخل من الإرشاد لتعزيز الطلبةوتحسين أدائهم الأكاديمي، حيث تم إقناع الطلبةأن أدائهم الأكاديمي

يمكـــن أن يتحسن، و تم تشجيعهم على تفسير أسباب فشلهم وخيبة أملهم الأولـــى علـــى أنها أسباب غير ثابتة، وبالفعل تحسنت درجاتهم بالمقارنة بزملائهم الذين لم يعطى لهم هذه التفسيرات.

الأسباب الشاملة والمؤقتة : أى أن الأسباب التى تمتد عبر المواقف أو التى لا تقتــصر على موقف واحد أو عدد قليل من المواقف حيث يمتد عجزه عبر المواقف والعزو إلى عوامل شاملة يعمل على زيادة توقع العجز حتى عــندما يتغيــر الموقف، أما العزو إلى عوامل مؤقتة فإنه يقلل من توقع العجــز حتى عندما يتغير الموقف، فانخفاض مستوى الفرد يعتبره الفرد شــيئا عامــا لانخفــاض تحصيله إذا ما قورن مثلا بانخفاض الرغبة فى دراسة مادة العلوم . وهذا الانخفاض فى الذكاء يمكن أن يؤثر أيضا على عمله وعلاقاته مع الآخرين وسائر تصرفاته الأخرى

وفى هذا السياق توصل الفرحاتى السيد ٢٠٠٢ إلى ارتباط أساليب عزو العجز المتعلم ببعض المتغيرات الدافعية والمعرفية منها :

١ـ **استراتيجية قــوة الآخــرين** : وتعنـــى اعتقاد الفرد فى قوة الآخرين كوسيلة أساسية للنجاح وتحقيق السعادة، وأن شخصية الفرد تظهر عندما يعتمد على شـــخص آخر أقوى منه ولا يستطيع أن يصل إلى ما يريد إلا باعتماده على آخـــر أقوى منه ،والنجاح لايتحقق إلا بالواسطة والمحسوبية . مثل شعور التلمـــيذ بالقوة عندما تطيب علاقته بمعلمه، وبالتالي يتوقف إنجازه ونجاحه على المثيرات الخارجية مثل مساعدة الأخرين، الأمر الذي يدفع هذا التلميذ أحـــيانا إلـــى الاتكالـــية وفقـــدان الـــثقة بالـــنفس، والاعتماد على الدروس الخـــصوصية، وعدم بذل الجهد المناسب، فهو لا يتوقع النجاح فى أي عمل يقوم به بمفرده، ويتجنب الإقدام على الإنجاز خشية الفشل ويرفض الأعمال التي تتطلب منه الاجتهاد والمثابرة ويتجه للأعمال التي يرأسها شخص آخر

قـوى، يعتقد أنه يحتمي فيه ويستند عليه وتعد هذه نتيجة منطقية لأن الفرد الـذى يفـرط فى استراتيجية قوة الأخرين يدرك أن من يمتلكه من خصال إيجابية لايعد عاملاً موثراً فى تحقيق النتائج الإيجابية.

٢ـ **الـرؤية الانتقائـية** : اعتماد الفرد فى استنتاجه على العناصر السلبية في الموقف،وعلـى عناصـر غيـر ذى أهمـية فى الموقف والتغاضي عما بالموقف من إيجابيات، وكثير التهوين من شأن الأحداث الإيجابية، وينظر دومـاً إلى أن الأحداث السلبية الماضية، أو أن الأحداث السلبية الماضية تعد عاملا أساسياً فى أساليب التهيؤ للعجز المتعلم .

٣ـ **اللـوم الذاتـي والتأثـر بالـنقد** : مبالغة الفرد في لوم ذاته عن أي حدث سلبي حتـى ولو كان تافها، وأن أي نقد موجه له يعتبر من وجهة نظره دليل على عجـزه وعـدم قدرتـه علـى الـتحكم فى الأمر، وعلى حد قول سيلجمان (Seligman , 1998) أنـه فرد إذا لم يستطع حل أى مشكلة، نجده يتوجه لذاته، ويعتقد أن العجز والقصور كامن داخل ذاته، وسريع اليأس من مجرد فشل واحد، ويعتقد أن أي خطأ يصيبه بمثابة فشل ذريع ناجم عن قصور في ذاته، ومن ثم تكون إعزاءاته وتفسيراته مهيئة إلى العجز المتعلم.

٤ـ **استراتيجية الحـظ** : فهـو تلميذ يعتقد فى الحظ والقضاء والقدر، وأن من يـوجهه هـو الحـظ، ويـدرك أن حسن حظه أساس نجاحه وتمكنه من المواقف، وكثيرا ما يقول هذا التلميذ أن من يملك الحظ يملك القدرة على التأثير، وأن من لا يملك الحظ لا يملك القدرة، فأساس القدرة مدى امتلاك الفرد لحظ جيد يجعله يحقق النتائج التي يرغبها

٥ـ **الإقـلاع المـتعلم** : أي إذا واجه عمل صعب يتهرب منه بعمل شئ أسهل مـنه، وعندما لا يستطيع أن ينهى عمل من المرة الأولى يترك هذا العمل نهائيا ،ومجمل ذلك أن إقلاع التلميذ ناتج عن اعتقاد بأن جهده لا قيمة له فى التأثير على النتيجة .

٦ـ السلبية المتعلمة : أي يجـب أن يكون سلبيا فى أى موقف فلا يحب أن يـذهب إلـى صـناديق الانتخابات لاعتقاده أن صوته ليس له تأثير على النـتائج، لا يهـوى أن يطلـب من الآخرين الإدلاء برأيه وإذا تعرض لتصرف سئ يتجاهل هذا التصرف تماما اعتقادا منه أن إيجابيته فى هذه المواقف لا تغير من الأمر شيئا ومؤشر ذلك أن التلميذ الذى يتعلم السلبية يـشعر بالعجز المتعلم يدرك أن سلبيته دليل على عجزه وعدم اعتقاده فى قيمة جهده وقدراته .

٧ـ الكسل المتعلم : تعنـى أنـه إذا واجه الفرد موقفاً يتطلب منه قدرا من الصبر والكفاح، لا يصبر ويفضل أن يكون كسولا لا يبادر بأيى استجابة، إذا حـضر مناقشة لا يتكلم إلا إذا طلب منه الكلام حتى لو كان يملك رأيا مفيدا ،لا يبادر بعمل علاقات جديدة ،ومؤشر ذلك أن التلميذ متعلم الكسل يشعر بالعجز المتعلم بسبب إدراك أن نشاطه واستجاباته لا تغير من الأمر شيئا،فالنتيجة محددة سلفا وسواء نشط واجتهد فلن يستطيع تغيير النتيجة .

٨ـ التوجه نحو الأداء : أى يهمه إرضاء الآخرين عن إشباع الذات، يتجه إلى المقارنـة بالآخرين، لا المقارنة بالذات، يأخذ معايير نجاحه من الخارج، يحـب التعزيـز الخارجـي عـن الداخلي، لا يفخر بنجاحه إذا لم يقدره الآخـرون حتـى وإن كان يشبعه ويحقق أهدافه ومن هنا فإنه يتجه نحو سلوكيات العجز المتعلم .

٩ـ يستخدم استراتيجيات معرفية غير جيدة : عند التعامل مع المهام الأكاديمية مثل التخمين ونقل الواجب المدرسي من زملائه والحفظ قبل الفهم، بالإضافة إلى التوجه نحو الانفعال عندما يلاقى أي صعوبة مثل البكاء، الاكتئاب، الإحباط، الاستسلام، التشاؤم، عدم الابتكار فى الاستراتيجيات التي يستخدمها .

١٠ـ **توقـع الفـشل** : وهذه تعنى أن التلميذ الذي يشعر بالعجز المتعلم أكثـر تـوقعا للفـشل، وإذا نجـح لا يستطيع تصديق أن نجاحه نجاحاً حقيقـياً لأنـه يـدرك انـه نجـاح وهمـي، لا يعتمد على جهد وقدرة الفـرد الحقيقـية، وأحـيانا يـسميه سـيلجمان بالـتوقع المعمـم للفشل Generalized Expectancy For Failure، ويسميه (شاكر قنديل) نجـاح مـزيف False – Success، وعلى حد تعبيره يرى الفرد الذي يـشعر بالـنجاح المـزيف أكثر عرضة للاكتئاب، وتشويه الفكر، وجعل العلاقة المنطقية لا منطقية، ويحيد فكرة منطقية العلاقة بين الجهد والعمل والـنجاح فـى الحياة، ويعمق منطق العجز عن التعبير، ويثبت التواكلية، وعـدم الفاعلـية، ويؤكد فكرة عدم تكافؤ الفرص، ويؤكد إحساس الفرد بالظلم .

ويلخـص سيلجمان (Seligman . 1998) أبعاد تعلم العجز لدى الفرد فيما يلى :

[١] لومه المفرط لذاته عن أي فشل يصيبه .

[٢] تعلمـه للسلبية من جراء تفسيره المعرفي المشوه لخصاله الإيجابية فى قدرتها على التأثير فى الأمور، وتحقيق النتائج الإيجابية .

[٣] اعتقاده في استراتيجيات الحظ والقضاء والقدر .

[٤] ارتكانه واعتماده على الآخرين . وإدراكه لتوقع الفشل .

[٥] مبالغـته فـي طلـب الكمال الشخصي ،أو ما يسمى بنشدات الكمال المطلـق ليس من السهل بلوغها، وبالتالي تتكرر خبرات الفشل التي تهيئ لتعلم سلوك العجز المتعلم .

[٦] تهويله للسلبيات وتهوينه للإيجابيات، وانتقائه السلبي للأحداث .

[٧] توجهاته فى التعلم تتركز فى جلب المكافآت الخارجية والتفوق على الآخرين

[٨] ينسحب بسرعة عند مواجهة الصعوبات، ويميل للكسل، وينزع إلى عدم المبادرة السلوكية فى الموقف .

[٩] يؤمن بأن أى نجاح يصيبه يأتى من عوامل لا دخل له فيه .

[١٠] عندما يفشل فى أحد الأمور يدرك أنه سيفشل فى الأمور المقبلة أو الأمور المستعرضة عبر مواقف حياته .

ومن دلائل تأكيد ذلك ما ذكره بيك (Beck , 1976) فى أن مدعمات العجز هى التعميم الزائد للفشل، واعتبار الفرد نفسه مسئولا عن جميع النتائج السلبية التي تحدث له، حتى أنه يرى لوم الذات الزائد يمثل تدعيماً إيجابياً عندما يؤمن الفرد بعدم قدرته على التحكم في النتائج، وهذا يتفق مع ما أكده بيك حول الأعراض المعرفية التى تميز ذوى العجز المتعلم بأنها تحتوى على أنماط فكرية ينظرون بها إلى ذاتهم والمواقف التي يواجهونها وإمكانياتهم فى المستقبل بطريقة سلبية، فهم يتوقعون الفشل والهزيمة فى تفاعلهم مع البيئة عندما توكل إليهم أعمال جديدة ،وقد يؤدى بهم الأمر إلى تشويه الحقائق كي تساير استنتاجاتهم السلبية عندما تتزايد أعراض العجز المتعلم المعرفية، وقد يشعرون بعدم جدوى تصرفاتهم تجاه نتائج الأحداث التي سيواجهونها .

ومع ما أشار إليه سيلجمان فى أبحاثه منذ سبعينيات القرن الماضى فى أن الفرد الذي يعتقد في ذاتية عجزه هو فرد مستهدف معرفياً أو يتمتع بأفكار لاعقلانية تقوده إلى الاعتقاد فى العجز الذاتي، وبالتالي إمكانية العجز الشمولي أي العجز عبر المواقف، وإمكانية العجز عبر الأزمنة، أي العجز الذي يمكن التنبؤ من مجرد إدراك الفرد لعدم قدرته على التحكم في الأحداث الجارية .

ومن ثم فإن أساليب عزو العجز المتعلم – أساسا – تأتى فى جزء كبيــر مــنها من اعتقادات لاعقلانية محرفة توحي للفرد باكتسابه العجز وإمكانية تعميمه عبر مواقف حياته وإمكانية التنبؤ به مستقبلاً .

وفـــى هـــذا الخصوص تؤكد دراسات سيلجمان (Seligman , 1975 & 1984) وهاملتون وأبرامسون (Hamilton & Abramson , 1983) ارتـــباط العجـــز المتعلم بالسلوك المعرفي اللومى، وميزت هذه الدراســـات بين نوعين من اللوم الموجه نحو الذات هي : لوم قد يوجهه الفرد نحو سلوكه (Behavioral Blame) وآخر قد يوجهه الفرد نحو شخصيته ككل (Character Logical Blame) وتعد الشخصية كسبب مـــدرك عـــن الأحـــداث عاملا أكثر ثباتا من السلوك ويسميها سيلجمان بالشخـــصنة Personalization أي عزو الفشل إلى كل ما هو شخصي مثل " أنا غير ذكى " وأن هذا العزو يسبب نقص تقدير الذات والاكتئاب، فالتلميذ الذي يعتقد أن الفشل فى القراءة يرتبط بنقص القدرة (شرط دائم) تجعلـــه يـــدرك فـــشله في مواقف شبيهة فى المستقبل، وبالتالي من غير المحتمل أن يعتقد فى استراتيجية الجهد المبذول لتغيير توقعاته المتشائمة، بالمقارنـــة بمـــن يـــرى الفشل في القراءة كنقص فى الجهد (شرط ممكن تغييره وغير ثابت) وبالتالي يرى إمكانية تغيير سلوكه .

ويتفق وينر (Weiner ,1986) مع سيلجمان فى أن العجز يأتى نتـــيجة إدراك عـــدم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة ،وبالتالي توقع عدم الاقتران الذي يكون على هيئة أعراض دافعية ومعرفية وسلوكية، وصنف وينر العزو السببى تحت ثلاثة أبعاد ترتبط بالعجز المتعلم

وفـــى هـــذا الخـــصوص تؤكد دراسات عديدة على ارتباط بعدى العزو إلى العوامل الممكن التحكم فيها، وغير الممكن التحكم فيها بدافعية

الإنجاز، لأن عزو النجاح فى مهمة سابقة إلى أحد الأسباب الممكن التحكم فـــيها كالقدرة يزيد من التوقع الإيجابي، وبالتالي ينمى الدافعية لأداء مهام مـــشابهة بدرجة أكثر من عزوه إلى أسباب غير ثابتة كالحالة المزاجية، والحظ الطيب، والمساعدة الخارجية. أما عزو الفشل فى مهمة سابقة إلى أسباب ثابتة كالقدرة، والجهد النمطي Typical Effort، والتحيز السلبي للمعلم يزيد من التوقع السلبي، وبالتالي يؤدى إلى نقص الدافعية لأداء مهام مشابهة بدرجة أكثر من عزوه إلى أسباب غير ثابتة كالجهد وسوء الحظ، حـــيث إن توقـــع الفرد النجاح فى أداء المهام يجعل لديه درجة أكبر من الدافعـــية مقارنـــة بالمهام التى يتوقع فيها الفشل، بالإضافة إلى أنها تحدد أيـــضا إدراكـــات الأفـــراد بـــشأن قدرتهم على التحكم فى مهام الإنجاز ،ومـــستوى الدافعـــية لأدائها، فالطلبة يختارون المهام التى يعتقدون أنهم يستطيعون إنجازها، ويتوقعون الفشل فى أدائها .

ويذكر ابرامسون وآخرون (Abramson et al ,1978) أنه مع التأكيد على تحليل وينر – إلا أن هناك حاجة لمزيد من التحليلات لتحديد العـــزو الذي يعطيه الفرد عندما يجد نفسه عاجزاً، ويقترحون بعداً إضافياً يميـــز عـــزو الأفراد وهو بعد (الشمولية – المحدودية) فالعامل الشامل يعنى أن العجز سوف يظهر عبر المواقف، بينما العامل المحدود يعنى أن العجز سوف يظهر فقط فى الموقف الذى سبب العجز، على سبيل المثال يمكن تفسير الفشل في امتحان الرياضيات: فى ضوء مايلى :

[١] نقص القدرة .

[٢] نقص الكفاءة فى الرياضيات .

[٣] أنا غير محظوظ أو كان يوم جمعة أو (١٣) فى الشهر .

[٤] معلم الرياضيات غير ممتع .

[٥] معلم الرياضيات امتحاناته صعبة .

[٦] الشعور بالمرض يوم الامتحان .

[٧] معلم الرياضيات يقصد إعطائي امتحان صعب فى الرياضيات .

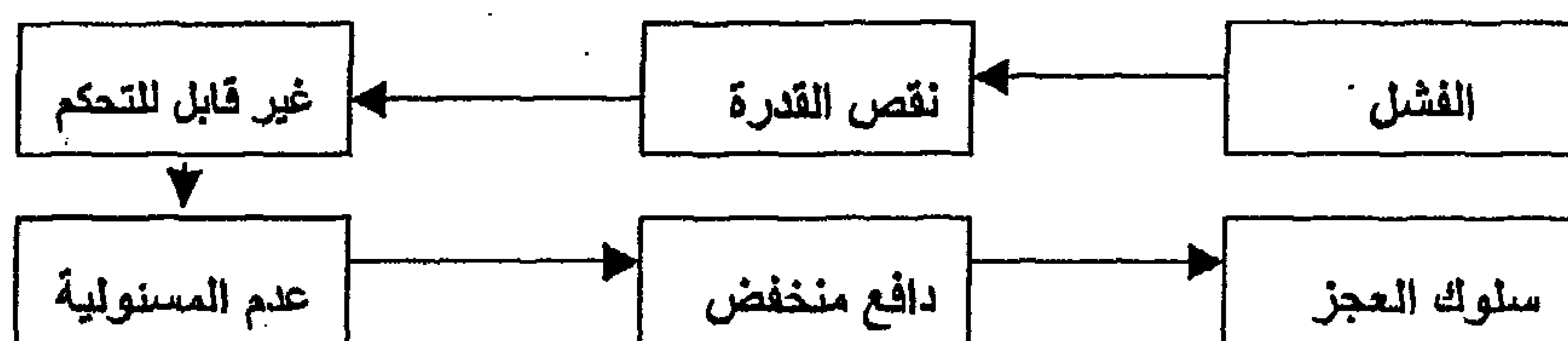
[٨] أنا لم أذاكر بجد لضيق وقتي .

[٩] درجات معلم الرياضيات عشوائية لا ترتبط بالجهد أو قدرة التلميذ.

وجـد سيلجمان أن هذه التفسيرات يمكن تجميعها فى ثلاثة أبعاد هـى(الذاتية ،والثبات والشمولية) ووجد علاقة أسلوب التفسير المتشائم بأعراض الاكتئاب ولاسيما الأعراض المعرفية التى يعتنقها الفرد عن ذاته وعالمـه ومـستقبله، فمـثلا عبارة " أنا غبي تصنف على أنها بعدا ذاتيا وشـموليا وثابـتا ،وأن هذه الاستجابات تنمى إحساس خيبة الأمل ،وعلى الجانـب الأخـر نجد أن المتفائل الذي يلوم شخص أخر مثل عبارة " أن معلـم الرياضـيات يقـصد إعطائي مشكلات صعبة الحل " فهذه العبارة تـصنف علـى أنهـا خارجية ومحدودة ووقتية . وعلى العكس نجد أن الحـدث الجيد مثل حصول الفرد على درجة عالية في الامتحان، نجد أن المـشوه معـرفيا يـستخدم أساليب عزو توحي له بالعجز مثل " أنا كنت محظـوظ في هذا اليوم لذلك حصلت على درجة عالية " وبالتالي تخصم Discounting قيمة الذكاء أو تنخفض قيمة القدرة في تحقيق النتيجة، كما نجـد أن المتسم بالعجز يستخدم بكثرة عبارات تدل على العجز مثل أنا غبـي، تنقصني القدرة على التحكم، الحظ هو المتسيد فى ظروف حياتي ونجاحي الأكاديمي .

فنقص الدافعية تأتى عندما يعزو التلاميذ فشلهم إلى أسباب غير قابلة للتحكم، وهؤلاء التلاميذ يستجيبون للفشل عن طريق تركيزهم الأكبر على عدم كفاءتهم، وتضعف اتجاهاتهم نحو العمل والأداء المدرسي حالياً ومستقبلاً (Ames,1992) فاللامبالاة Apathy سلوك منطقي للفشل إذا اعتقد التلاميذ بأن أسباب الفشل ثابتة وغير قابلة للتغيير وبعيدة عن تحكمهم وهم اقل بحثاً عن المساعدة ولا يعتقدون فى أي شئ، وأن أي فرد لا يستطيع مساعدتهم :

وقد اتضح ميدانياً ارتباط عزو النجاح إلى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها بالسلوك الموجه نحو الدافعية المرتبطة بالإنجاز، وارتباط عزو النجاح إلى عوامل خارجية غير خاضعة لإرادة الفرد ،بالدافعية المنخفضة للإنجاز، ذلك لأنه في ضوء هذه الأنماط يتحدد سلوك الإقدام فى مقابل التجنب، والإيجابية مقابل السلبية، والمثابرة مقابل الانسحاب، والتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الدرجة، وتوقع الفشل مقابل توقع النجاح (Dweck 2000 فعند عزو الفشل إلى نقص القدرة – سبب غير ممكن التحكم فيه- تكون النتيجة:



وبهذا العزو تتعرض التلاميذ لسوء أسلوب العزو Risk Attribution style وهم بذلك لا يواجهون الفشل لإدراكهم أن الفشل يأتي من سمات ذاتية، وثابتة، وشاملة، والنجاح يأتى من سمات خارجية ومحدودة وغير ثابتة، ويؤدى سوء العزو إلى التشاؤم وعدم القدرة على

الـتحكم، بسبب أن لوم الفشل للذات يضعف توقع عدم القدرة على النجاح فى المرات المقبلة – ونتيجة لذلك يستجيبون للفشل بطرق غير سوية مثل تقليص الجهد – ويؤدى هذا التوقع إلى الوقوع فى النبوءة المحققة لذاتها، أي التنبؤ بالعجز طبقا لتوقعات التلميذ عن ذاته . وبالتالي فإن هذا التوقع يؤدى إلى فشل أكبر، وبهذه الطريقة يحدث العجز وهو النقطة التي يعتقد عندها التلميذ أن قدراته وجهوده ليس لها جدوى في إحراز النتائج . وعند عـزو الفـشل إلـى نقص فى الجهد – سبب ممكن التحكم فيه – تكون النتيجة:

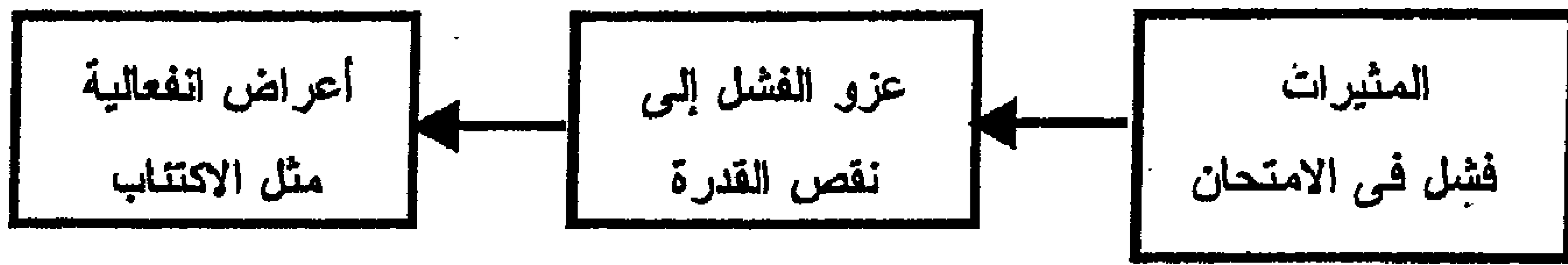
وفى هذه الحالة يدرك التلاميذ أن الجهد أو المعلومات غير الكافية تعد أسباباً قابله للتحكم – وبالتالي يركزون على استراتيجيات نجاحهم فى المـرات المقـبلة والتكيف والتوجه نحو التحكم ويؤدى ذلك إلى الإنجاز والتحدي والفخر والإحساس بتقرير المصير والإرادة (Weiner,1994).

برامج إعادة العزو

تقوم برامج إعادة العزو على أنه إذا كانت استجابات الفرد لا تزيد مـن احـتمال تحقيق أهدافه، فإن العجز يصاحب الفرد، أى أن الإحساس بالعجـز المـتعلم ينتج عندما يشعر الفرد بأنه لا يمكنه التحكم فى نتيجة العمـل، كما أن الفشل الناتج عن العوامل التى لا يمكن التحكم فيها يرتبط بانخفاض مستوى توقع النجاح. بينما الفشل الناتج عن عوامل يمكن التحكم فيها قد يصاحبه أمل في المستقبل إذا استطعنا تغيير الواقع .

وتهدف برامج إعادة العزو إلى مساعدة التلاميذ من خلال المفاهيم التي تعمل على تحسين الأداء بعد الفشل . واشتقت هذه البرامج من مفاهيم نظـرية دافعـية الإنجـاز والعجـز المتعلم وفاعلية الذات . وتقرر هذه النظـريات أن دافعية الفرد وأدائه عقب الفشل يتوقفان على عزوه السببي

لهـذا الفشل، فعزو الفشل إلى انخفاض القدرة يقلل من ثقة الفرد في نفسه ويؤدى إلى تضاؤل أمله فى النجاح فيما بعد، ذلك لأن القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلميذ عليه، ويقلل ذلك من محاولاته النشطة للتغلب على ما قد يصادفه من صعوبات، وقد يدفعه هذا إلى عدم الرغبة في مواصلة تعلمه كـونه معتقداً فى عجزه، وللتغلب على ذلك تحاول برامج تغيير العزو أن تـستبدل هـذه التفسيرات السببية بتفسيرات أخرى يعلل بها الفشل ،حتى يدرك أن عوامل فشله غير ثابتة ويمكن تعديلها أو التحكم فيها



مدخل إعادة العزو السببى لبروفى

يـؤكد بروفـى (Brophy 1998) على مساعدة التلاميذ فى أن يـستعيدوا الثقة فى قدراتهم الأكاديمية، وتطوير استراتيجيات التعامل مع الفـشل، وبـذل الجهـد عـندما يواجهـون خبـرات صعبة من خلال التدخلات العلاجية التى ترتكز على إعادة التدريب المعرفي Cognition Retraining فى ضوء ثلاثة اتجاهات رئيسية هى

١- **إعـادة العـزو المـدرب Attribution Retraining** : وتتضمن هذه الاسـتراتيجية تغيير ميول التلاميذ من عزو فشلهم إلى نقص القدرة إلى عزو فشلهم إلى الجهد أوالاستراتيجية غير المناسبة. ولتحقيق هذا الهدف يجب إعطاء التلاميذ خبرات نجاح ممكنة، ونمذجة اجتماعية وتغذية مرتدة تدربهم على:

- تركيز انتباههم على المهمة التى في أيديهم لا على التوتر الذى يرافق الفشل

- الـــتعامل مع الفشل من خلال الاستفادة من الأخطاء أو تحليل المشكلة والتفكير العلمي .
- عـــزو الفشل إلى الجهد، أو نقص المعلومات، أو استخدام إستراتيجية غير مناسب.

وفـــى مـــرحلة إعـــادة العزو يجب أن يقول المعلمون أو يكتبون لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا :

- يبدو أنك تعرف المهام الرياضية بشكل جيد .
- يبدو أنك تحاول بجد فى مهام مادة الرياضيات .
- يبدو أنك ماهر فى ربط معطيات المسألة الرياضية .
- يـــبدو أنـــك بذلت جهداً كبيراً فى مذاكرة هذه الأنواع من المسائل الرياضية

٢- التدريب على الفاعلية Efficacy Training وتتضمن تعريض التلامـــيذ لخبرات نجاح مضمونة، وتعليمهم وتدريبهم على وضع أهداف واقعـــية والـــنمذجة والتعليمات والتغذية المرتدة عن امتلاكهم القدرة على التأثيـــر فـــى الأمـــور. وتدريـــبهم على العلاقة بين الجهد والنتيجة التي يحصلون عليها.

وعـــند التدريب على الفاعلية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا :

- تستطيع أن تكون جيداً فى الرياضيات
- تستطيع أن تحصل على أحسن الدرجات فى الرياضيات
- تستطيع أن تحاول بجد فى حل مسائل الرياضيات

٣- التدريب على الاستراتيجية Strategy Training فى هذا التدريب يدرب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحدث مع الذات Self - Talk عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدرتهم النجاح فى المهام التي يؤدونها. ويعد التدريب على الاستراتيجية جزء هام من تعليم المهــارات المعرفية الفعالة . حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهــم يــستطيعون مــن خلال إمكاناتهم التأثير فى النتائج، وأنهم بالفعل يمتلكون إستراتيجيات حل المشكلات .

وفــى مرحلة التدريب على الاستراتيجية يجب أن يقول المعلمون او يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية بعد انتهائهم من مادة الرياضيات :

- أنا فخور بأدائك فى مادة الرياضيات
- أنا مسرور بتقدمك فى مادة الرياضيات
- أدائك ممتاز فى الرياضيات
- أســلوبك فــى حل مسائل الرياضيات يبدو أنه يعتمد على وعيك بخطوات الحل .

فطــبقا لنظرية العزو فإن أحكام الأفراد حول أسباب أدائهم لها تأثيــرات دافعــية فالأفــراد الــذين يرون أن أسباب نجاحهم فى قدرتهم الشخــصية، وأن أســباب فــشلهم فــى عدم بذل الجهد، لا يشعرون بأي صــعوبة أو عجز عن التحكم، لأنهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد التي يبذلونها. وأن الأفراد الذين يصفون عجز قدراتهم، يرون أن نجاحهم يعود إلى عوامل طارئة لا دخل لهم فيها، يؤدى ذلك إلى ظهور إنجازات منخفضة، وإقلاعا سريعا عند مواجهة الصعوبات ويأسا واستسلاماً سريعاً عــند مــواجهة صــعوبات قليلة، ويرون النجاح على أنه صعب المنال

(Henson & Eller ,1999) فالفــرد مخلــوق عقلاني، يتصرف حسب تفسيره للعالم، فإذا اعتقد الفرد أن خاصية عدم القدرة على التحكم " العجز " حــدثت لأسباب عامة، فإن هذه الأسباب - منطقيا - سوف تحدث فى مواقــف وأزمــنة أخرى، ومن هنا تكون عدم القدرة على التحكم عامة، ويــتعمم الــشعور بالعجــز، أما إذا حدثت عدم القدرة على التحكم نتيجة لأسباب وقتية زمنية ليس هناك مبرر للتفكير فى أنها سوف تحدث ثانية، ويكون العجز بذلك محدودا .

وفــى دراســة لتروبى (Trope,1986) أمكن من خلالها تحديد عدد من التلاميذ الذين ينسبون الفشل إلى نقص القدرة وكانوا جميعهم ممن انخفــض أداؤهم فى مادة الحساب، وقد وزع هؤلاء التلاميذ عشوائياً إلى مجموعتــين، الأولــى : أعطــى أفرادها مسائل سهلة تؤدى إلى تعرض التلامــيذ لخبــرات تتراوح بين النجاح والفشل وذلك بقصد إعادة تدريبهم على العزو، فكانوا حين يفشلون يعزو القائم بالتجربة ذلك الفشل إلى نقص الجهد، وبعد انتهاء التدريب لم تظهر المجموعة الأولى أى تحسن بعد أن واجهــت الفــشل مــرة أخــرى.بل زاد شعورهم بالعجز، وأظهر أفراد المجمــوعة الثانــية تحسناً ملحوظاً ولم ينقص أداؤهم بعد الفشل، وأظهر معظمهم تحسنا فى الأداء بعد الفشل، وكانوا ينزعون إلى عزو الفشل إلى نقــص الجهــد، وبالتالــي تتــضح أهمية إمكانية إكساب التلاميذ التحكم الشخــصي أو الضبط الذاتي اعتماداً على الجهد،فضلاً عن إمكانية تعديل التفــسيرات السببية لدى التلاميذ عن طريق توضيح أهمية الجهد وتنظيم المهــام وأســاليب التعلم بحيث تناسب قدرات التلاميذ، وهنا تؤثر التغذية المــرتدة Feedback تأثيــراً موجباً على إكساب التلاميذ التفسير السببي القائم على أهمية الجهد (فتحي الزيات، ١٩٩٦)

فعـــندما ترى التلاميذ فى أنفسهم القدرة ويعزون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات غير الكافية كأسباب ممكن التحكم فيها يركزون عادة على استراتيجيات النجاح المقبلة، وغالبا ما يؤدى ذلك إلى الفخر والشعور بالتحكم والإحساس بإرادة الذات Self-Determination وتتضح هنا أهمية إكساب الأفراد عزواً سببياً سوياً في ضوء استراتيجيات عديدة منها :

- تعمـــيم مهـــام التعلم بحيث تنطوي على إعلاء قيمة الجهد، وأن سبب الفشل نقص الجهد، وأن سبب النجاح هو بذل المزيد من الجهد .
- الإقلال من دور الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين فى التعلم، ولا يمكن للفرد أن يحقق نجاحاً اعتماداً على الحظ أو الصدفة.
- تعـــديل التفـــسيرات الـــسببية للنجاح والفشل من العوامل غير القابلة للـــتحكم إلـــى العوامل القابلة للتحكم، ومن كونها خارجية إلى الاعتقاد بأنهـــا داخـــل الفرد، ومن كونها ثابتة إلى الاعتقاد بأنها متغيرة، مثل إعلاء شأن قيمة الجهد والمثابرة، والاستراتيجية المستخدمة.
- أخـــذ مـــيول واتجاهـــات الأطفال الخاصة، ومواهبهم الفردية بعين الاعتـــبار، والعمل على تنشيطها وتوجيهها واحترام شخصية الأطفال، فـــلا يهانـــوا، ولا يـــرهقوا، ولا يعاملونه بخشونة، ولا يجبرون على أعمال لا داعي لها وليس في إمكانهم تأديتها، ومخاطبة عقلهم وذكائهم وخلقهـــم، ودفعهم إلى العمل بملء إرادتهم. وبديهياً لا يعنى ذلك ترك حبل الأطفال على غاربه، وإعفائهم من كل نظام وانضباط .
- إمـــداد الأطفال بخبرات وفرص مبكرة وناجحة فى حياتهم، من خلال تركيـــز انتباه المعلم على مستوى صعوبة المهمة المطلوبة، ووجوبية مناقـــشة التلامـــيذ فى المهام السهلة والمهام الصعبة، حيث تعد بعض

المفاهـيم سهلة لبعض التلاميذ، والبعض الأخر صعبة . وهنا تساعد مناقشة المعلم على الوعى بأن بعض التلاميذ يجد بعض المهام صعبة، وإمـدادهم باستراتيجيات التعامل مع المهام الصعبة واعطائهم احساساً بالتحكم من فرص التعبير عن شعورهم فى هذه المهام.

- تعليم وتدريب التلاميذ على التسامح مع إخفاقاتهم .
- إعطـاء التلامـيذ تغذية مرتدة على كل من أداءاتهم الصحيحة وغير الصحيحة، واقتراح استراتيجيات لهم للتحسين والتطوير .
- اعـتماد الأخطـاء أشياء طبيعية فى التعلم،وتحتاج هذه الأخطاء إلى تلاميذ لتصحيحها
- يجب أن يكون المعلمون حذرون من أعراض العجز المتعلم مثل عدم الـرغبة فـى محاولـة اداء المهـام التعليمية، نعت التلاميذ بالحمقى والـبلهاء، الـتدريب على المماطلة وتأجيل الأعمال التعليمية . وكذا أهمية ربط التعلم السابق بالمفاهيم الحالية للتعلم

وفـى هـذا الشأن قدمت دويك (Dweck , 1986) أربع مراحل لوقاية الأطفال من العجز المتعلم هى :

[١] **تحديد الهدف** : ويتعلق بتعريف الأطفال للهدف، وأن يعكس النجاح القـدرة على تحقيق الهدف . ويعكس الفشل عدم القدرة على تحقيق الهدف

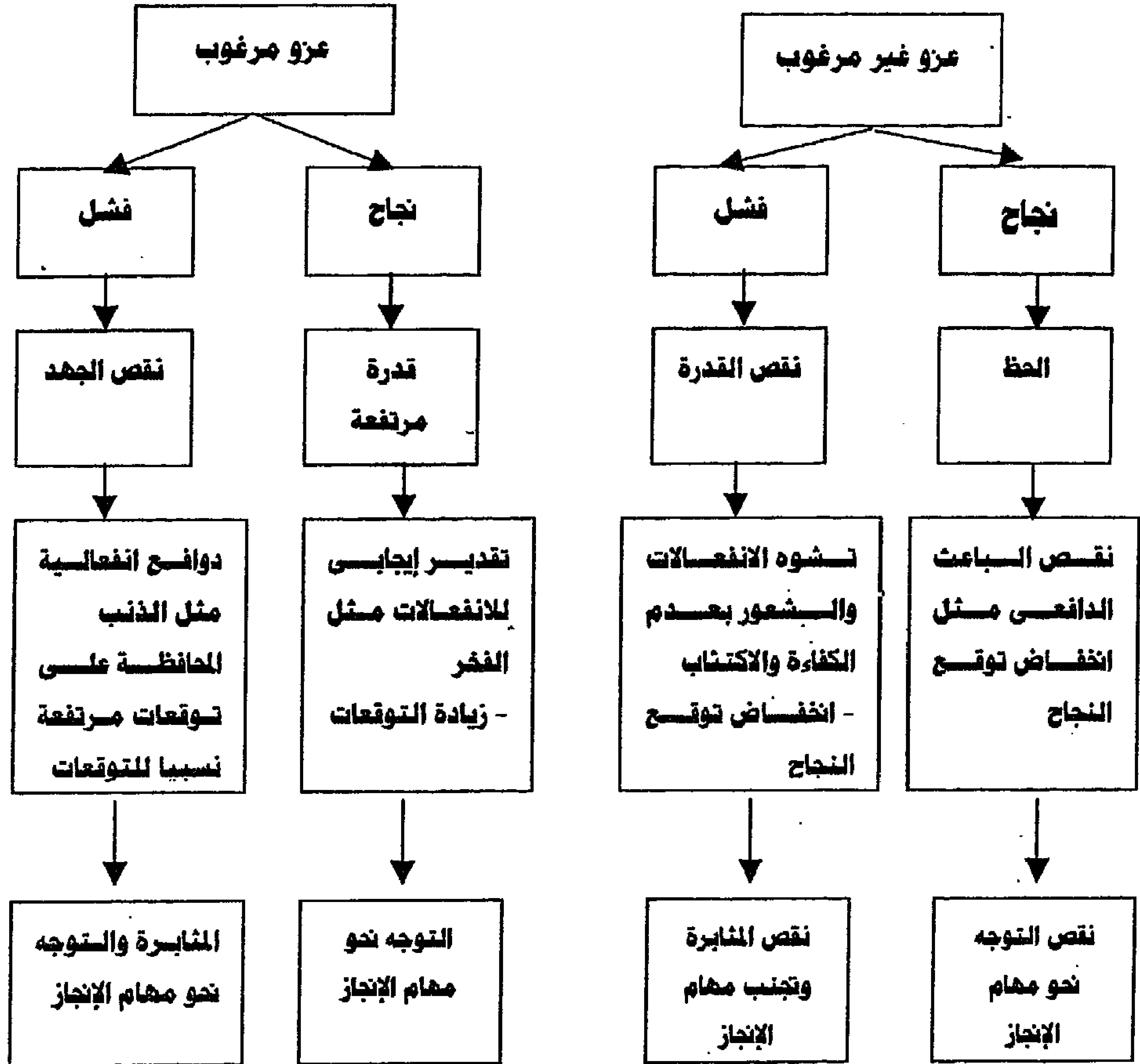
[٢] **التوقع** : فالأطفـال ذو الـتوقعات السلبية يتجنبون السلوك، أما ذوو الـتوقعات الإيجابـية فيتجهون نحو سلوك النجاح والإنجاز، ومن ثم زيادة فرص النجاح.

[٣] **اقـتران الـسلوك بالنـتائج** : أى مـــا إذا كـــان جهد الطفل يرتبط بتحقيق النتائج أم لا

[٤] **العـزو** : وتـــشير إلى السبب الذى يفسر به التلميذ النتائج التى تحدث، فقـــد يعـــزو التلمـــيذ الـــنجاح أو الفـــشل إلى الخصال الإيجابية فى الشخصية، أو إلى بعض المظاهر السلوكية فى الموقف أو إلى الحظ.

وتـــؤكد دويـــك (Dweck ,2000) أن التحصين ضد العجز المـــتعلم يكمـــن فـــى مكافـــأة الجهـــد المبذول بدلاً من مكافأة القدرة أو الذكاء،فعندما يكافأ المعلمون الجهد والاستراتيجيات المستخدمة، يطورون التوجه نحو التعلم، وإدراك أهمية طلب العون الأكاديمي عندما يحتاجون لهـــا، وعـــدم الـــسلبية فـــى المواقف المحبطة، واستخدام الاستراتيجيات المعـــرفية الإيجابية التى تشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات وإشارات القدرة على التحكم .

فأنماط العزو التى تشير إلى أن الفشل يرجع إلى عوامل بعيدة عن تحكم الفرد مثل القدرة أو سوء الحظ – هى أنماط مرضية وعوامل إعاقة أمـــام الإنجـــاز– قد تؤدى إلى الإحساس بالعجز وانخفاض توقع النجاح، ومـــن ثم انخفاض الدافعية (Diener &Dweck , 1978)، ومن ناحية أخـــرى فـــإن عزو الفشل إلى الجهد أو الاستراتيجية غير الملائمة – تعد أنماطاً سوية يمكن التحكم فيها وتغييرها – وتؤدى إلى زيادة الجهد والنظر إلـــى تعديل أو تغيير الاستراتيجية، ومن ثم التعامل مع معطيات الموقف والخروج منه بنتيجة إيجابية (Diener &Dweck , 1980) وتلخيصاً لما ســـبق يلخـــص التـــتابع التالى العزو السببي المرغوب وغير المرغوب وعلاقته بتحقيق الإنجاز وإدراك كفاءة التحكم .



فبناء المفهوم الإيجابي عن الذات يجعل الفرد يستمر في البحث ليجعل نفسه ذا كفاءة (وبلغة علماء العجز أكثر قدرة واعتقادا أن ذاته لها الغلبة والسيطرة على المهام) حيث تقوم الكفاءة هنا أو إدراك التحكم، أو إدراك الاقتران بين الجهد والنتيجة بتنشيط جهد الفرد الذاتي، وشحذ طاقاته وتعبئتها في سبيل مواجهة الصعوبات، وبالتالي مواجهة ما يعترض تحقيق أهدافه وبرامجه. وتعد رؤية الفرد لذاته من دعائم الصحة النفسية، فالفرد الذى يعرف إمكانياته جيداً دون إفراط أو تفريط، يستطيع أن يحسن تحديده لأهدافه،واختيار السبل للوصول إليها، ويكون راضى عن ذاته بعد الوصول إليها .

فالإنسان عندما ينظر إلى العجز باعتباره فشلاً في مهمته وأنه ضعيف (يمتلك مقومات العجز) يؤدى ذلك إلى تهديداً مؤلماً يفقد الفرد احترامه لذاته ويضيع مكانته. أما إذا نشأ العجز من مجرد اتباعه لاستراتيجية غير فعالة، فإنه لا يحتمل أن تثير قلقاً، لأن الإنسان لا يعتبر ذلك مهدداً لسمعته أو صورته أمام نفسه، وبالتالي يجب تنمية مبدأ المسؤولية الذاتية عن النجاح والفشل .

كما تؤكد النتائج الخاصة بتعديل أساليب عزو العجز المتعلم لكل من أندروس وديبوس (Androws & Debus , 1978) وميللر ونورمان (Miller & Norman ,1981) وفويس (Voyce , 1996) وشان (Chan ,1996) ودويك (Dweck ,1986) وبيرى (Perry , 1999) , أن التحصين ضد العجز المتعلم يرتبط بما يلى :

[١] عزو نجاح التلاميذ إلى القدرة المرتفعة وعوامل قابلة للتحكم مثل الجهد، فمثلاً يقول المدرب للاعبيه أنتم مهرة فى هذه اللعبة، وتستطيعون الفوز، بشرط بذل المزيد من الجهد والمثابرة أثناء الإعداد والمباراة والانتظام فى التدريب والعمل بروح الفريق .

[٢] عزو نجاح التلاميذ إلى الجهد خاصةً عندما يبذلون جهداً مرتفعاً . فمثلاً عند تكليف التلاميذ بمهمة ما وينجزونها بسرعة يقوم المعلم بتصعيب المهام اللاحقة تدريجيا وينمى لديهم روح التحدي والمثابرة.

[٣] عزو فشل التلاميذ إلى عوامل قابلة للتحكم فعندما يفشل التلاميذ أخبرهم بأن هذا الفشل ليس نهاية العالم، وأخبرهم بعبارات تنمى توجهاتهم للتحكم وأن الفشل خطوة حقيقية فى طريق النجاح، وأنهم عندما يفشلون يكون ذلك راجعاً إلى عوامل يسهل عليهم التحكم فيها

وتعديلها أو تغييرها، مثل بذل الجهد أو استخدام إستراتيجية غير مناسبة، على سبيل المثال فريق لكرة القدم ربما يخفق بسبب عدم استخدام أساليب فعالة وعدم بذل الجهد والإعداد غير المناسب، فهذه كلها عوامل سهلة التغيير ومن اليسير التحكم فيها.

[٤] عندما يفشل التلاميذ – بالرغم من الجهد الواضح لهم – نعلمهم عزو فشلهم إلى نقص فى الاستراتيجيات، ونساعدهم على اكتساب بعض الاستراتيجيات، ونشجعهم على المحاولات المتعددة، والتخلي عن الاستراتيجيات غير المفيدة .

[٥] اقتناع التلميذ بذاته وجهوده وأن جهوده أساس نجاحه، واقتناعه فيما يمتلكه من قدرات، وما يتمتع به من سمات شخصية إيجابية .

[٦] اقتناع التلميذ أن ذاته وقدراته وجهوده ذات أثر فعال فى المواقف المستعرضة عبر حياته، وأن نجاحه في أحد المواقف يتيح له النجاح فى المواقف الأخرى والشعور بالكفاءة، واستخدام طرق فعالة لحل المشكلات، فالذين يعتبرون أنفسهم مسئولين عن إنجازهم، ويعتبرون النجاح أو الفشل محصلة إمكاناتهم وقدراتهم ويملكون استجابات مواجهة العجز المتعلم، ويميلون إلى إظهار أداء مرتفع فى الأعمال التى تتطلب المنافسة والإنجاز، ويتميزون بالمثابرة والكفاح، ويقاومون الضغط الخارجي، ويتعلمون القدرة على التحكم. ويعممونها عبر مواقف حياتهم. فالفرد الذى يعتقد فى ذاته،ويعتبر نفسه مسئولا عن نتائج أفعاله خيراً كان أم شراً، يكون لديه القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على نفسه في تحديد الأهداف ووضع الخطط لتحقيقها، وله نظرة متفائلة نحو الحياة والإقدام عليها، ولديه اتجاه نحو التفوق، ويثابر من أجل هذا التفوق، ويستطيع تقدير الواقع بشكل مناسب .

فـتدريب الفـرد على القدرة على التحكم، والتغلب على الموقف الـضاغط يجعله يميل إلى مقاومته، وينخفض شعوره بالضغوط النفسية، أما إذا شعر بالعجز وعدم القدرة على التغلب على الموقف الضاغط، فإنه لا يقاومه جيداً ويزداد شعوره بالضغوط، فقدرة الفرد على تحمل الضغوط تعـتمد على التقدير الذهني والتفسير المعرفي Cognitive Appraisal لهذا الموقف.

فعند مرور التلميذ بأحداث يدرك التحكم فيها، فإن ذلك يوجد توقعا يسهل Facilitate التعلم اللاحق، ويعظم اعتقاد الفرد بأن أى نتيجة رهن لجهـوده وبالتالـي فإن هناك شروطا خاصة يجب تضمينها فى البرامج التـربوية لـتحويل التلميذ من حالة العجز إلى حالة التحكم المدرك، منها الـتدريب المسبق على الهرب من الصدمات (تربويا تعنى كيفية مواجهة الـصعوبات) ،تعلّم الكائن الحى مفهوم الأمل والتحكم،وتدريب المفحوص علـى الاسـتمرار فـى الاستجابة النشطة أثناء الصعوبات، والتنوع فى الاستجابات التى يصدرها، تدريب الكائن الحى على استمرار فكرة التحكم الذاتـي والتعزيـز الداخلـي (الفرحاتـى السيد، ٢٠٠٢) وأجريت عديد الدراسـات عن أثر إعادة تدريب العزو لخبرات النجاح والفشل فى ضوء نظـرية وينـر للعزو السببي وأثبتت فاعلية الطرق المختلفة Andrews (,Debus, 1978 ; Anderson, 1983)

فالطفـل الـناجح يدرك أنه يملك خبرة التحكم فى الفشل، ويعزو أداءه لعوامل قابلة للتحكم وتخضع لسيطرته كالجهد والوعى بالإستراتيجية المـستخدمة يخـتلف عـن الطفل الذي لديه معلومات غير ناضجة حول العمليات المعرفية من تفكير وذاكرة، ومعتقدات مختلة حول أسباب النجاح والفـشل، حـيث يكون أقل مثابرة عند مواجهة المهام الأكاديمية المثيرة

للتحدى مما يؤثر على الجهد الذي يبذله الطفل فى مهمة ما، بالإضافة إلى نوعية الاستجابات واستمرارها، مما يعطى أهمية كبيرة لمعتقدات الأطفال حول الاستراتيجيات واعتقادهم فى إمكانية اكتسابها خلال التدريب .

وبالتالـــي يرتبط التحصين ضد العجز باعتقاد التلميذ بأنه يستطيع تنظـــيم ذاتـــه فـــي مـــواجهة الفشل فى ضوء تمثيله Representation لهـــذا الفـــشل وتقيـــيمه لـــه، وتدريـــبه علـــى ســـعة الحـــيلة المتعلمة Learned Resourcefulness وهى قدرة متعلمة للتعامل بفاعلية واقتدار عند أداء المهمة، وتتعلق هذه الحيلة المتعلمة بالمظاهر التالية :

- استخدام التلميذ للجمل الذاتية الإيجابية للتحكم فى الاستجابات الانفعالية
- مدى تطبيق التلميذ لإستراتيجيات حل المشكلات .
- قدرته على تأجيل إشباعاته الحالية . وفاعلية الذات المدركة لديه .

وأشـــارت الدراسات إلى ارتباط سعة الحيلة المتعلمة بالقدرة على تحمل الصعوبات، ومواجهة الفشل، واستخدام الجمل الذاتية التي تعظم من القـــدرة علـــى الـــتحكم فـــي الأمور، واستخدام أنسب استراتيجيات حل المـــشكلات، وطـــرق الـــتحكم الذاتي Self-Control، وخفض مشاعر الاغتراب، واستهداف Vulnerable أقل لتعلم العجز، والقدرة الجيدة على مـــواجهة مـــرض دوار البحر، والتنبؤ بعلاج الاكتئاب في حالة استخدام جلسات إعادة البناء المعرفي (Edwards,, 1989) .

علاقة أسلوب العزو بالوعى بالعمليات المعرفية للتعلم

تعتبـــر نظـــرية العزو أسلوبا معرفيا لفهم السلوك حيث يرى هيدر Heider أن العزو جزء من إدراك الأفراد ومعرفتهم بالبيئة . فعندما يدرك الـــشخص بيئـــته فسوف يستطيع عزو أسباب الحدث، ومن ثم يعد الإدراك

والمعرفة من مكونات عملية العزو، وتتعامل نظرية العزو بالأسئلة المتعلقة بإدراك الذات من حيث نظرة الشخص ومعرفته واتجاهاته الخاصة، وأحكام الشخص على قدرته ومشاعره وما ينجذب إليه،وتتعلق النظرية أيضا بمجال أكثـــر عمومـــية يمكـــن تسميته بالنظرية النفسية للمعرفة Psychological Epistemology وتتـــصل هذه المعرفة بالعمليات التي يعرف بها الشخص عالمـــه، وبـــشكل أخص يعرف ما يعرفه Know what he Knows أي يكون لديه شعور بصدق معتقداته وأحكامه .

ويذكـــر ســـيلجمان (Seligman , 2000) أن هناك ثلاثة أبعاد يعزو على أساسها الأفراد نتائج الأحداث السارة وغير السارة هي :

١- **ذاتية العزو:** أي أن السبب قد يرجع إلى عوامل داخلية أو إلى عوامل خارجية .

٢- **ثبات العزو:** أي أن السبب قد يستمر ويتكرر في المستقبل .

٣- **شـــمول العـــزو:** أى أن السبب يؤثر على العديد من مجالات الحياة الأخرى .

وهـــنا يكـــون الوعي بالعمليات المعرفية والعزو السببى للنجاح والفشل في علاقة تأثير وتأثر،فمعتقدات الفرد الجيدة والتي تقوم بوظيفتها (مـــثل أن المجهود الذي سأبذله سيغير من الأمر شيئاً) تساعد في اكتساب الوعـــي بالعمليات المعرفية، وأداء فعال للذاكرة وتنظيمها والوعي بأدائها ممـــا يطلق عليه ما وراء الذاكرة، وهي إحدى متغيرات الوعي بالعمليات المعرفية، وبذلك يدور مفهوم ما وراء الذاكرة حول معرفة الفرد وإدراكه لذاكـــرته، وإلـــى أى شئ يتصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها، وهـــى مـــن ضمن مكونات مهارات ما وراء المعرفة . كما أن معتقدات

العزو غير الجيدة والتي لا تقوم بوظيفتها (مثل مهما بذلت فلن يجدي ذلك أبــداً) تؤدى إلى اختلال الوعى بالعمليات المعرفية، والفشل فى اكتساب وتعلم مهارات التحكم، مما يدعم من المعتقدات المختلة وظيفياً، والمعارف المــشوهة حول الذات ،واختلال ثقة الطلبة فى تقدير استعداداهم وقدراتهم لاسترجاع المعلومات أثناء تأدية الامتحانات،

ومــن ناحية أخرى يساهم الوعى بالعمليات المعرفية لدى الطلبة فــى التنــبؤ بدقة أداء الذاكرة، والذي ينعكس أثره على تحسن مستواهم الأكاديمــي، وتشتمل على معتقدات الفرد المرتبطة بفاعلية الذات Self- Efficacy لذاكــرته وهــى تمثل أحد نواتج معرفة الفرد بقدراته الداخلية الكامنة، ومركز تحكمه تجاه ذاكرته، وإدراك مهام الذاكرة واستراتيجياتها، وتــشمل أيــضاً على عملية تنظيم تجهيز المعلومات والتي تشمل ضمن مكــوناتها التنبؤ predicting والتي تختص بوضع تقديرات عن النتائج المتوقعة للنشاط العقلي (Bandura, 1998) .

وقــد يعــى الفرد بالعمليات المعرفية عندما يستطع تقدير مدى قدرته على أداء مهمة ما أو حل مشكلة ما على سبيل المثال عندما يواجه الفــرد موقفا تعليميا جديدا فإن وعيه بنقاط القوة والضعف فيما تعلمه أو بصورة أشمل ببنائه المعرفي، وتحليله لخبرات النجاح والفشل يساعد فى تقريــر احــتمالات النجاح أو الفشل فى تعلم هذه المهمة أو تلك المشكلة، وعلــى هذا فإن مهارات ما وراء المعرفة تعد تقدير لمحدداتنا وإمكانياتنا المعــرفية أو درجــة التعقيدات المعرفية المستخدمة ،أو إدراك مهمة أو مشكلة معينة، وأن التنظيم أو الضبط المعرفي والذي يمثل المكون الثاني لمفهوم ما وراء المعرفة يعنى ضبط سلوكنا المعرفي والتحكم فيه وتوجيه عمليات التفكير لدينا خلال موقف التعلم ويساعدنا على تخطيط أسلوب أو

أســاليب معالجــة مهام التعلم ويستثير أنشطتنا المعرفية ويراجع فهمنا أو استيعابنا لموقف التعلم،ويجعلنا نبتكر حلولا للموقف .

وتتداخل مهارات الوعئ بالعمليات المعرفية وأسلوب عزو للنجاح والفــشل، حــيث توصل كل من ويد وآخرون (Weed et al, 1990)، وكيرى وآخرون (Keri et al, 1990) إلى الدور الجوهرى الذي يقوم به العــزو السببى، أو معتقدات الأفراد الأكاديمية المتعلقة بمتغيرات القدرة، والاستراتيجية، الجهد، الحظ ،في التأثير على نجاحهم أو فشلهم في إدراك العلاقــة بين الوعي بكيفية تذكر المعلومات بصورة مثلي، وإذا لم تدرك الأفراد أن النجاح فى المهمة شئ يمكنهم التحكم فيه ،لا يستطيعون تطبيق المعــرفة السابقة لديهم فى المهمة الحالية، وتكون النتيجة نقص دافعيتهم نحو المهام الأكاديمية.

ومــن ناحية أخرى يرتبط عزو النجاح والفشل مباشرة بسلوكيات الإنجــاز لــدى الطلــبة وكذلك وعيهم بالعمليات المعرفية المستخدمة فى الــتعلم، لا ســيما التلاميذ الذين يلاقون مشكلاتهم في التعلم، حيث يذكر تورنر(Turner, 1998) أن التلاميذ الذين يعزون الفشل إلى نقص الجهد أكثر احتمالاً لزيادة بذلهم للجهد في المحاولات المقبلة ويدركون أن لديهم تحكمــاً علــى أدائهــم، وواعــون بعملياتهم المعرفية، أما التلاميذ الذين يواجهــون مشكلات في التعلم تجعل تفسيراتهم المعرفية لخبرات النجاح والفــشل يستخدمون استراتيجيات معرفية سطحية، أو أن وعيهم بعمليات الــتعلم ينم عن أن إدراكهم للنجاح والفشل إدراك مختل (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٢)، وهذا ما أكده بورسكى (Borkowski, 1987) فى أن التلاميذ الذين يعزون النجاح إلى الجهد يعوون بعملياتهم المعرفية مقارنة بالتلاميذ الــذين يعــزون الــنجاح إلى عوامل غير ممكن التحكم فيها مثل الحظ .

وأشار إليه ميكيوليكى وآخرون (Mikulecky et al , 1986) فى دراسة عن علاقة حالة العجز المتعلم كما تتمثل فى أساليب عزو النجاح والفشل بالسلوك القرائى فوق المعرفي Metacognition Reading Behavior لــدى طلــبة الجامعة، حيث أشارت إلى أن الطلبة الذين يتسمون بحالة العجز المتعلم، أو أن تفسيراتهم المعرفية لخبرات النجاح والفشل تفسيرات تدل على تعلم العجز وذات طبيعة تشاؤمية حصلوا على درجات منخفضة في السلوك القرائى فوق المعرفي (Carr et al , 1989 : 768).

وفــى ضوء الهدف ذاته أجرى كيان (Qian , 1993) دراسة عن دور عــزو الــنجاح والفشل والمعتقدات المعرفية فى إطار مهارات الوعى بالعمليات المعرفية كمهارات ما وراء المعرفة لتفسير صعوبات تعلم بعض المفاهــيم كمفهــوم نــيوتن للحــركة على ٢٥٦ طالب في المرحلة الثانوية وباســتخدام اســتبيان يقيس المعتقدات المعرفية فى إطار ما وراء المعرفة ويقــيس أربعــة أبعاد (سرعة التعلم –، المعرفة البسيطة – المعرفة المطلقة، والقدرة الأساسية) واستبيان لتعليل الفشل والنجاح، وبعد أسبوعين تم تدريس قوانين الحركة لنيوتن، ثم تم قياس تحصيل الطلبة، أسفرت نتائج الدراسة عن أن أبعاد المعتقدات المعرفية تشكل أساس تفسيرات النجاح والفشل المرتبطة بــتعلم العجز عند دراستهم لقوانين نيوتن للحركة، وانتهى الباحث إلى أهمية الاهــتمام بمهارات ما وراء المعرفة وأساليب عزو النجاح والفشل عند تعلم مفاهيم معقدة كمفاهيم نيوتن للحركة .

وفــى المجال نفسه توصلت دراسة شاموت Chamot ,1988 إلى أن الطلبة الجيدين Effective والطلبة غير الجيدين فى تعلم اللغتين الأسبانية والروســية بمســتوى المدرسة الثانوية يستخدمون استراتيجيات متشابهة في الــتعلم، لكن الطلبة الفعالين يستخدمون مدى أوسع من استراتيجيات الوعي بالمعرفة، لأنهم يفسرون الأحداث الإيجابية والسلبية تفسيرات عقلانية، وتتسم

فعاليـتهم الذاتـية بالإيجابـية مـثل مراقبة الذات، وتقويم الذات، والانتباه الاختياري،وتحديد المشكلة، والتخطيط، وكذلك استخدام استراتيجيات معرفية مثل استخدام المصادر، وتدوين الملاحظات، والاستدلال والتلخيص،والتمثيل، والاسـتنتاج . . وهـدفت دراسـة الهندي وزملاؤه , EL- Hindi et al) (1996 إلى اختبار علاقة مهارات ما وراءِ المعرفة بإدراك أسباب النجاح والفشل الأكاديمي لدى ٧٨ طالب جامعي فى وضع دراسي حرج At -risk ، توصـلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة وعـزو النجاح لعوامل القدرة والجهد كعوامل لها السيطرة على عملية التعلم وتقع ضمن نطاق التحكم الذاتي

فالتلاميذ الذين يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة في السياقات التـربوية أكثر قدرة على التعلم، حيث يعتقدون فى قدراتهم على استخدام هذه المهارات، ويعتقدون أن المهمة شيقة ويستطيعون تعلمها بكفاءة، وإذا فـشلوا يدركـون أن فـشلهم يرجع إلى ظروف خارجة عن سيطرتهم، وينظرون إلى التمكن من المهمة على أنه غاية الذات.

ويذكر ستيبك (Stipek,1998:50) أن الوعى بالعمليات المعرفية ينمى التعلم من خلال توجيه تفكير التلاميذ ومساعدتهم على أنهم يمتلكون مقـدمات التفكيـر ومعطياته، وطرق حل المشكلة واتخاذ القرار، ولديهم القـدرة على محاولة فهم الموقف، وتجعل لدى التلاميذ قدرة على التعامل بـنجاح مـع المواقف الجديدة، فالمتعلم الذي تنمو لديه مهارات ما وراء المعرفة يكون :

- أكثر ثقة فى أنه يستطيع التعلم " أسلوب عزو إيجابي " .
- لديـه تقييم دقيق عن كيفية نجاحه فى التعلم " تفسير معرفي منطقي للأحداث "

- يفكر بمنطقية حول أخطائه عندما يفشل أثناء أداء المهمة .
- يبحث بإيجابية عن أكثر الاستراتيجيات فائدة للتعلم .
- يكيف استراتيجيات تعلمه مع تكيفه النفسي إذا كان ذلك ضرورياً.
- يأخذ وقتاً ليتروى ويدرس أنماط واستراتيجيات تعلمه.
- يتوقع أن يكون تعلمه أكثر فاعلية لأنه يراقب تقدمه، ويحدد ما إذا كان يقابله أى مشكلات ويكيف تعلمه طبقاً لذلك.

فالشخص المفكر يعى تفكيره، ويستطيع تغيير سلوكه، ويستطيع تعريف الموقف المشكل، والبحث عن حلول بديلة، ويكيف بحثه عن المعلومات مع الزمن والطاقة التي يبذلها ويراقب ويتحكم ويقيم تفكيره، ويتسق تقييمه مع رؤيته لذاته ودرجة رضاه عن إمكانياته وقدراته، ويفسر الأحداث تفسيرات معرفية عقلانية تشعره بقدرته على التحكم، ومن هذا المنطلق أكد سيلجمان أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة يساعد فى تشكيل التفكير العقلاني للفرد، ورؤية الأحداث نظرة متفائلة بطريقة يدرك من خلالها الفرد القدرة على التحكم، لأن تعليم كيفية التعلم ينمى عمليات التفكير الايجابية والتي يمكن تطبيقها في مواقف حل المشكلات، وتشكل لدى الفرد اعتقادات إيجابية بأن لديه مقومات ومعطيات حل المشكلات، وتجعله يتوجه إلى أن التعلم غايته إتقان المهام والأحداث، فعندما لا يستطيع الفرد من خلال استجاباته أن يحل أى موقف مشكل تقوم سلوكيات ومهارات ما وراء المعرفة بذلك، حيث تظهر عندما لا تنجح الاستجابات العادية للفرد فى حل الموقف المشكل، وبالتالي تساعد مهارات ما وراء المعرفة على حل المشكلات فى حياة الفرد (Dweck , 2000) .

التضمينات الإرشادية لإعادة العزو السببي

قـــدم بترسون بعض التضمينات الإرشادية لجلسات إعادة العزو السببي كما يلى :

[١] تغيير توقع النتائج السلبية .

[٢] تقليل المبالغة فى النتائج المرغوبة بشدة .

[٣] تغيير التوقعات من عدم القدرة على التحكم إلى القدرة على التحكم

[٤] تغيير العزو غير السوي لخبرات النجاح والفشل إلى عزو سوى

ويمكن تفسير ذلك في ضوء العوامل الإجرائية التالية :

أولاً : تغيير توقع النتائج السلبية : بتغيير أو تعديل المثيرات البيئية لكى تعمل على زيادة توقع النتائج المرغوبة و تقليل توقع النتائج غير المرغوبة

ثانيا : تقليل المبالغة فى النتائج المرغوبة غير الواقعية من خلال :

[١] توفير أهداف أكثر واقعية، مثلاً فشلك فى أن تكون على قمة فصلك ليس نهاية العالم، مازال يمكنك أن تكون طالب كفء . وأن حصولك علـــى الدرجـــة (B) أفـــضل من حصولك على الدرجة (A) لأنها مـــرتبطة بما بذلته من جهد، وإعادة تفسير النتائج من أجل التخفيف من النتائج السلبية

[٢] تقليل الرغبة فى النتائج الملحة بشدة من خلال :

- تحقيق نتائج بديلة متوافرة .
- إعادة تقييم الأهداف ،أو تغيير وتعديل الأهداف التى لا يمكن تحقيقها .

ثالثاً : تغيير التوقعات من عدم القدرة على التحكم إلى القدرة على التحكم من خلال:

[١] إقناع الأفراد بقبول العزو السوى.

[٢] إقناع الفرد بالقدرة على التحكم وبالتالي ضعف التوقع بفشل الاستجابة

[٣] تعميم العلاقة بين النتيجة على جميع المواقف التى يتعرض لها الفرد

[٤] تغيير عزو الفشل من نقص القدرة إلى نقص الجهد .

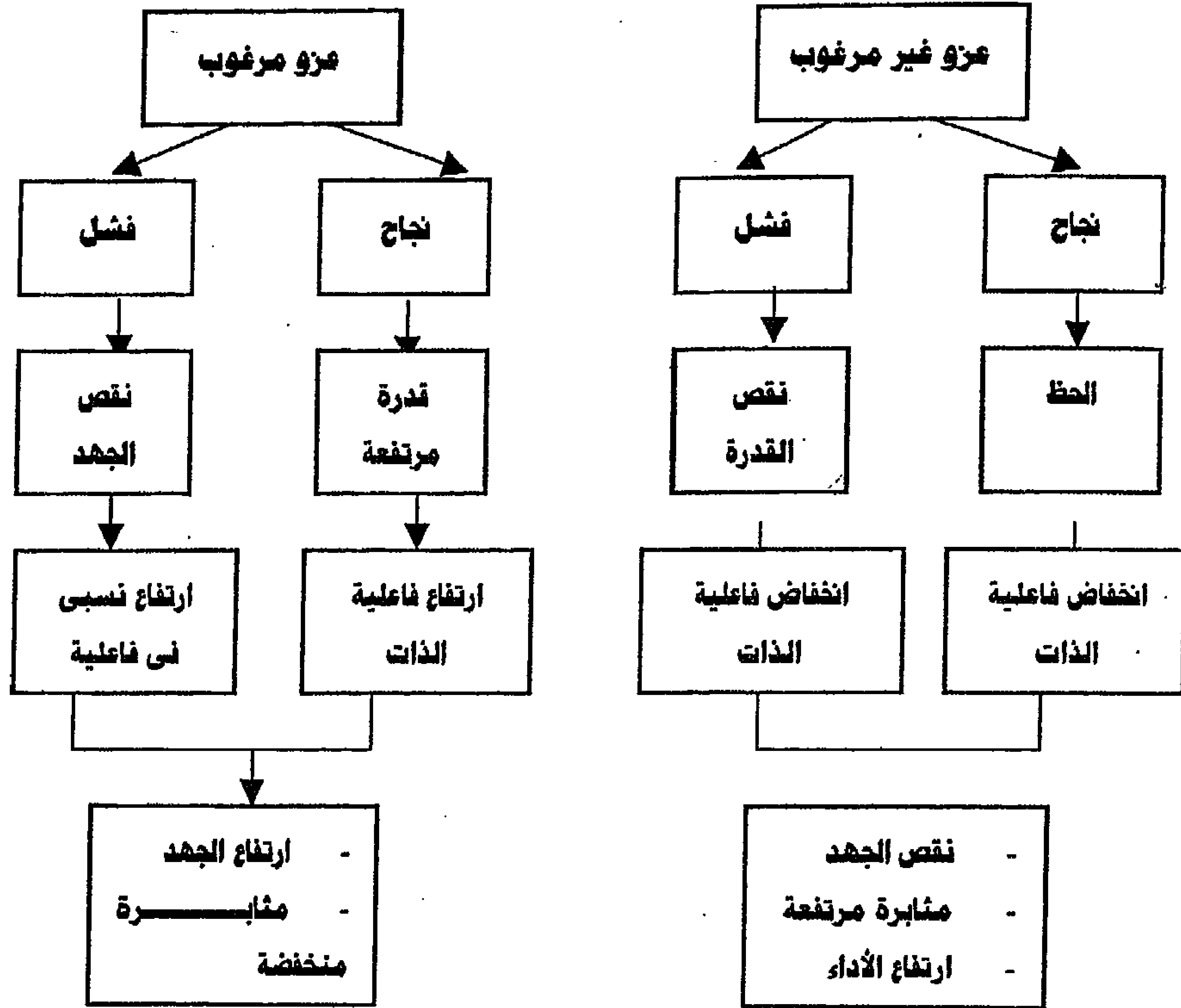
[٥] تبنـــى نمـــوذج مصغر للتدريب على نتائج ناجحة للعلاقة بين النتيجة والاستجابة : مثل التدريب على الصلابة النفسية، التدريب على أداء الدور واتخاذ القرار .

رابعاً : تعـديل عـزو الفـشل إلى عزو خارجي وغير مستقر ومحدود، وعزو النجاح إلى عامـل داخلـي ومـستقر وشـامل : من خلال الإقناع اللفظي والتحدث مع الذات (مـــثلا بدلا من اعتقاد الفرد أنه يفشل فى أى شئ يقوم به يجب أن ينظر إلى الأشياء أنها فى جزء منها إن لم تكن كلها تدخل تحت نطاق سيطرته وأنه يجب أن يأخذ خطوات صغيرة لكى يصل إلى أهدافه) .

إعادة العزو السببى فى ضوء نظرية باندورا

قـدم بانـــدورا (Bandura,1977) توجه جديد للإرشاد بالعزو يعـــرف باسم نظرية الفاعلية الذاتية Self-Efficacy Theory ويركز هـذا المفهـوم على كلمة لا أستطيع I Can Not التي تؤدى إلى ضعف الهمم، يسبب أن توقع النجاح يقل عندما يعتقد الفرد (أنه لا يستطيع) كما تؤثر فاعلية الذات فى أنماط التفكير، حيث أنها قد تكون معينات ذاتية أو معيقات ذاتية، وأن إدراك الأفراد للفاعلية الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التـــي يـــضعونها، فالأفـــراد مرتفعو الفاعلية يضعون خططاً ناجحة، أما منخفضوا الفاعلية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والإخفاق المتكرر. ومن هنا فإن معتقدات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية تحدد مستوى الدافعية، وتنعكس

على إنجاز أعمالهم، واستمرار مواجهة العقبات، وكلما زادت ثقة الأفراد فى فاعليتهم الذاتية زادت جهودهم وإصرارهم على تجاوز ما يقابلهم من صـــعوبات، أمـــا الأفراد الذين يشكون فى قدرتهم الذاتية يقللون جهودهم عندما تواجههم مشكلات، وقد يحاولون حل هذه المشكلات بطريقة خاطئة ويوضح الشكل التالي دور إعادة العزو السببى :



وأجـــرى شنك (Schunk, 1982 ; Schunk, 1983) دراسات عـــن أثـــر إعادة العزو لخبرات النجاح والفشل فى ضوء نظرية الفاعلية الذاتـــية، وبـــرهنت هذه الدراسات فاعلية الطرق المختلفة لإعادة تدريب العزو لخبرات النجاح والفشل على الفاعلية الذاتية، والتي بدورها تحصن الأطفال من العجز المتعلم

فإعادة العزو تجعل الأطفال يعزون نجاحهم إلى القدرة وتزيد من إدراكهـم لكفاءتهم الشخصية ومن ثم إنجازاتهم الأكاديمية . وتؤثر فاعلية الـذات تأثيراً دالاً على تحصيل الأطفال وعدم شعورهم بالعجز. بكلمات أخـرى يؤثـر إعادة العزو على الإنجاز الأكاديمي من خلال تأثيره على معتقدات فاعلية الذات .

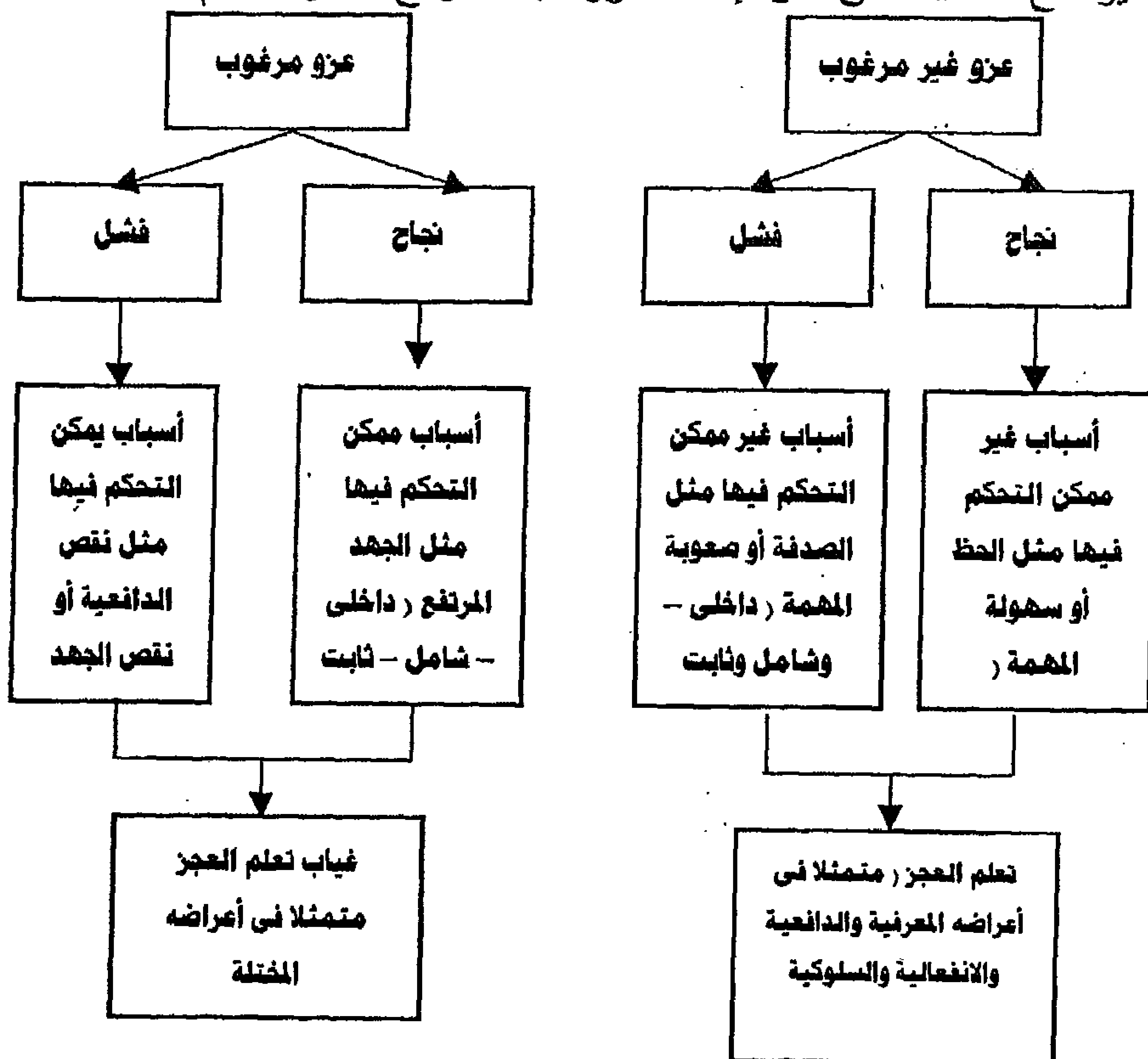
وقـدم شـنك (Schunk,1996) برامج تربوية تركز على نظرية بانـدورا تجعـل غالبية التلاميذ ممن لديهم كفاءة أكاديمية تنهمك فى أنشطة الـتعلم المـوجه ذاتياً Self-Directed وتجعل هذه البرامج التلاميذ يمشون خطـوات سهلة لتعلم المبادئ الأساسية والتطبيقات العملية للمعرفة . وتؤثر علـى قـدرة المفحـوص للتعلم واكتسابه الفاعلية المعرفية Cognitive-Efficacy وتشمل هذه البرامج استراتيجيات معرفية، وضع الأهداف، رؤية الذات والمقارنة الاجتماعية، وتزيد هذه البرامج تقدير القدرات والإمكانات العقلـية للأطفال وقدرة الفرد علي الاحتفاظ . وعندما نشجع التلميذ أن يعزو نجاحـه السابق إلى الجهد فإن ذلك يعمل على زيادة إدراك التلميذ وإمكانياته وكفاءته على التعلم، وتعلمه فى المستقبل (Schunk , 1987).

ويـستطيع المعلمون التعرف على أداء تلاميذهم من خلال أنماط العـزو لـديهم، وتقليل آثار الفشل من خلال تعديل مفاهيمهم عن ذواتهم، الأمـر الـذي يؤدى بدوره إلى تغير فى التوقعات، ومن هنا يبرز أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه المعلمون فى تشجيع تلاميذهم على ربط فشلهم بعـوامل يمكن التحكم فيها كالجهد عندها فإن النتائج المترتبة على الفشل سـوف تضعف ويمكن تجنبها وبهذا فإن أسلوب العزو يزود العاملين فى مجال التربية والتعليم بنموذج للتعامل مع الفشل فى، من خلال تأكيد دور العـوامل الداخلية وأهميتها. حيث تعد هى الأسباب المسئولة عن الأداء، ومـن الـضروري أن يـشجع المعلـم تلامـيذه علـى إعـادة العزو

Reattribution وذلــك بعزو الفشل إلى عوامل يمكن التحكم فيها، لأن ذلــك يعمـــل على تسهيل سبل الأداء، ويستحث المثابرة لمواجهة الفشل، والرســالة التي يمكن أن توجه للمعلمين واضحة، وتكمن فى أهمية تأكيد المعلمــين على عدد معين من خبرات النجاح لدى التلاميذ،هذا بالإضافة إلـــى مسؤولية أخرى تتعلق بتبصير التلاميذ بطبيعة العلاقة بين سلوكهم وأدائهـــم، فـــالأداء يمكــن أن يصل إلى أقصاه إذا اعتبر التلاميذ أنفسهم مـــسئولين عن نجاحهم، وأدركوا أنه بالجهد والمثابرة من الممكن القضاء على الفشل أو استيعابه .

إعادة العزو فى ضوء مدخل سيلجمان

يوضح الشكل التالى فكرة إعادة العزو طبقا لنموذج العجز المتعلم لسيلجمان



ويلخص الجدول التالى بعض دراسات إعادة العزو

الدراسة	الوضع النظري	المشكلة	طريقة العزو	النتائج
أند رسون (١٩٨٣)	العزو : تغيير عزو النجاح والفشل إلى الجهد	المجال الاجتماعي	الإقناع	توقعات متزايدة، تحسن فى الأداء، خفض العجز
شابين وديك- ١٩٧٦	العجز المتعلم، تغيير عزو النجاح والفشل للجهد	القراءة :	الإقناع	إصرار ومثابرة مرتفعة، تحسن الأداء، توقعات متفائلة
دويك ١٩٧٥	العجز المتعلم :تغيير العزو المرضى	الرياضيات	الإقناع	العزو للجهد، تحسن الأداء، زيادة فى التحكم الداخلى
فولروبترسون ١٩٨١	العجز المتعلم تغيير العزو إلى الجهد	القراءة	الإقناع	مثابرة متزايدة ،وزيادة التحكم الداخلي ، خفض العجز
جاتينج ستال وآخرون ١٩٧٩	العزو : تغيير عزو النجاح والفشل للجهد المبذول	(اختبارات ذكاء)	النمذجة، وحل المشكلة .	المثابرة، زيادة التحكم الداخلي خفض العجز
ميدوى وفينينو ١٩٨٢	العزو : تغيير عزو النجاح والفشل للجهد	مهام ذكاء	الإقناع	إصرار ومثابرة، تحسن فى الأداء، خفض الشعور بالعجز .
شنك ١٩٨١	فاعلية الذات : تغيير عزو النجاح والفشل للجهد	الرياضيات	الإقناع	الاستمرار والإصرار على إنهاء المهمة

شنك ١٩٨٢	فاعلية الذات : تغيير عزو النجاح السابق والمتوقع للجهد.	الرياضيات	الإقناع	زيادة بذل الجهد، وتنمو فاعلية الذات والمثابرة وخفض العجز
شنك ١٩٨٣	فاعلية الذات تغيير عزو النجاح والفشل إلى القدرة والجهد	الرياضيات	الإقناع :	تحسن فى الأداء وفاعلية ذات مرتفعة ،تحسن فى كل شروط الاعزاءات السببية، خفض العجز
شنك ١٩٨٤	فاعلية الذات تغيير عزو النجاح إلى القدرة أو الجهد	الرياضيات	الإقناع	تحسنت فاعلية الذات كدالة للتدريب على التغذية المرتدة التى تركز على عزو الفرد نتائجه إلى الجهد
وينر وشيراد ١٩٧٥	العزو	دافعية الإنجاز	خطأ العزو	تحسن أداء المفحوصين
ويلسون لنفيل ١٩٨٢، ١٩٨٥	العزو : تغير العزو إلى عزو مرغوب فيه	مهام أكاديمية	الإقناع، و حل المشكلات	تحسن الأداء، - إصرار على إنهاء المهام، - توقعات مرتفعة .
زولير ووينر، ١٩٨٣	العزو : تغيير عزو النجاح والفشل للجهد	الرياضيات	النمذجة ، والإقناع	تحصين الأفراد ضد تعلم العجز

نموذج العزو السببى لوينر

قدم وينر(Weiner,1986:182) تتابع يوضح دور إعادة العزو فى الوقاية من العجز المتعلم وتعظيم كفاية التحكم :

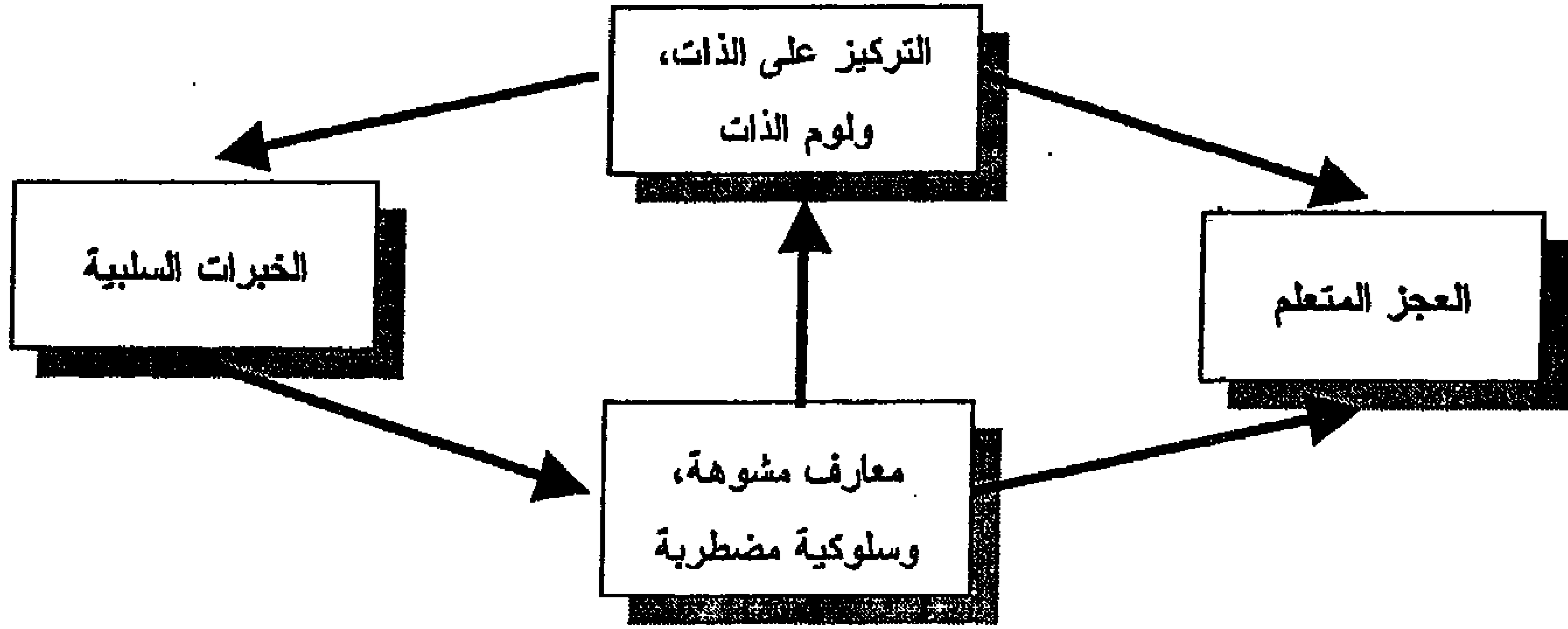


يتضح من الشكل السابق أن العزو والعجز المتعلم وفاعلية الذات تـتفق علــى أن عزو الفشل للقدرة المنخفضة والتي لا يمكن التحكم فيها تكون مقدمة لعبارة " أنا لا أستطيع " ويكون التكيف سلبياً فى هذه الحالة؛ نظــراً لأن القدرة ثابتة، وتؤكد أيضاً على أن عزو الفشل إلى الجهد غير الكافي أمر يمكن التحكم فيه وتحقيق عبارة " أنا أستطيع " حيث أن الجهد

في هذه الحالة غير مستقر وهذا يؤدى إلى التوقع المرتفع للنجاح .

أسباب وعواقب العجز المتعلم

قدم ميرس (Myers , 1988) حلقة مفرغة توضح أسباب وعواقب العجز:



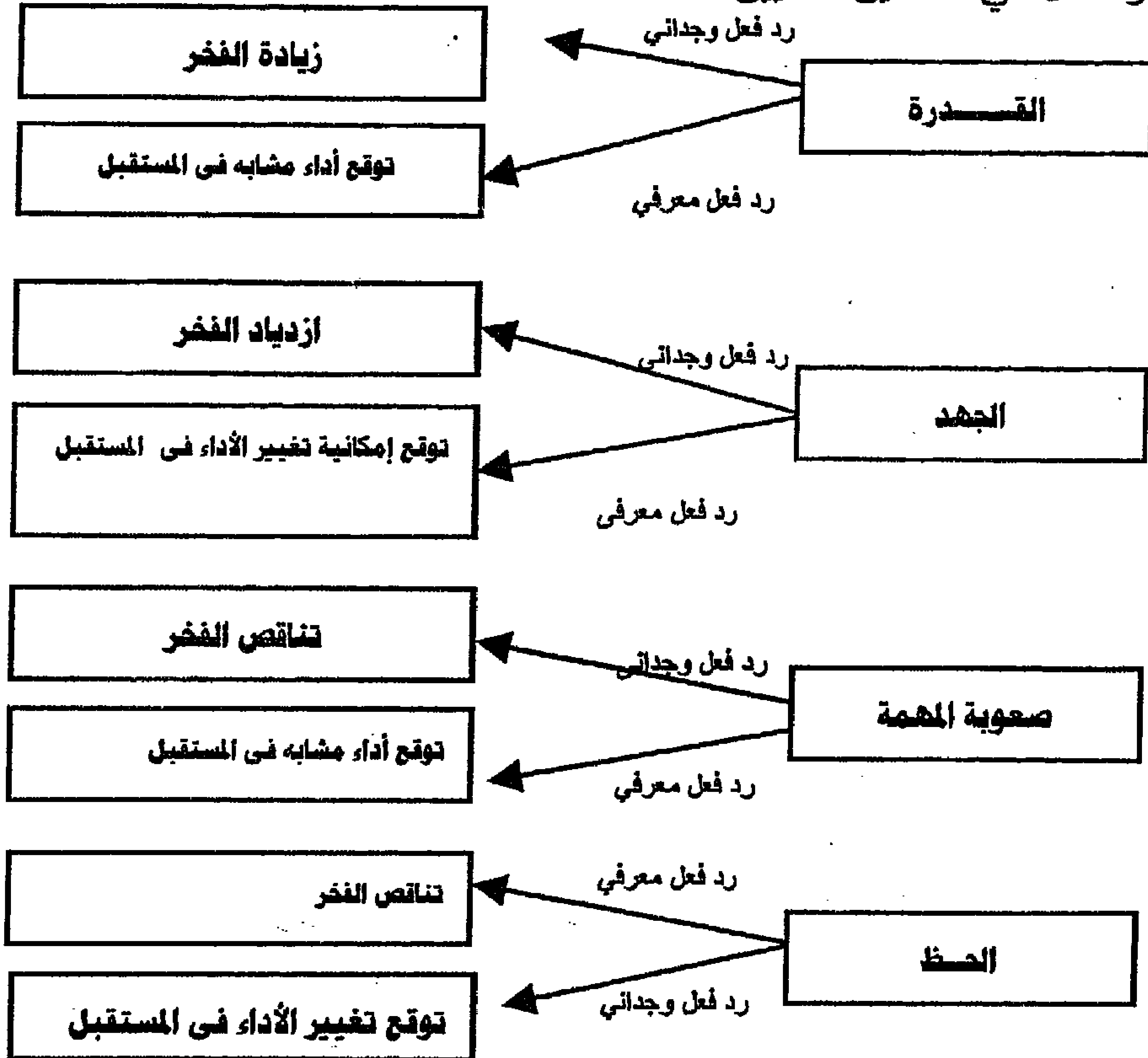
فالخبـــرات الـــسلبية قد يدركها الفرد على أنها من ذاته، ويلوم ذاته باستمرار، وهذا يؤدى به إلى تعلم العجز ويقوده إلى نتائج معرفية مشوهة (أن ذاتـــه عاجزة ويتوقع العجز ويعممه عبر مواقف حياته، ونتائج سلوكية (قـــد يعجـــز عن أداء حل المشكلات) والتي تؤدى نتيجة لذلك إلى مزيد من الخبـــرات السلبية ... واتفاقا مع ميرس Myers يجب أن نتدخل لكسر هذه الحلقـــة من خلال العديد من الأساليب إما بتغيير البيئة، أو بتدريب الشخص علـــى أن يسلك بطريقة أكثر إيجابية، أو بتغيير اللوم الذاتي والعزو السلبي للعجز المتعلم، والتوقعات السلبية عن الذات، وأضاف الباحث أن التغيير من أجـــل الإدراك الداخلي فى التحكم ربما يأتى بعد تغيرات السلوك الخارجي، وأن تغيـــر الإدراك الذاتـــي والعزو الذاتي يستطيع أن يساعد فى كسر هذه الحلقة المفرغة، فتعلم الاستيعاب الناجح، أو المواجهة الفعالة للمشكلات، أو الاعتقاد بأن الذات تملك السيطرة والتحكم .

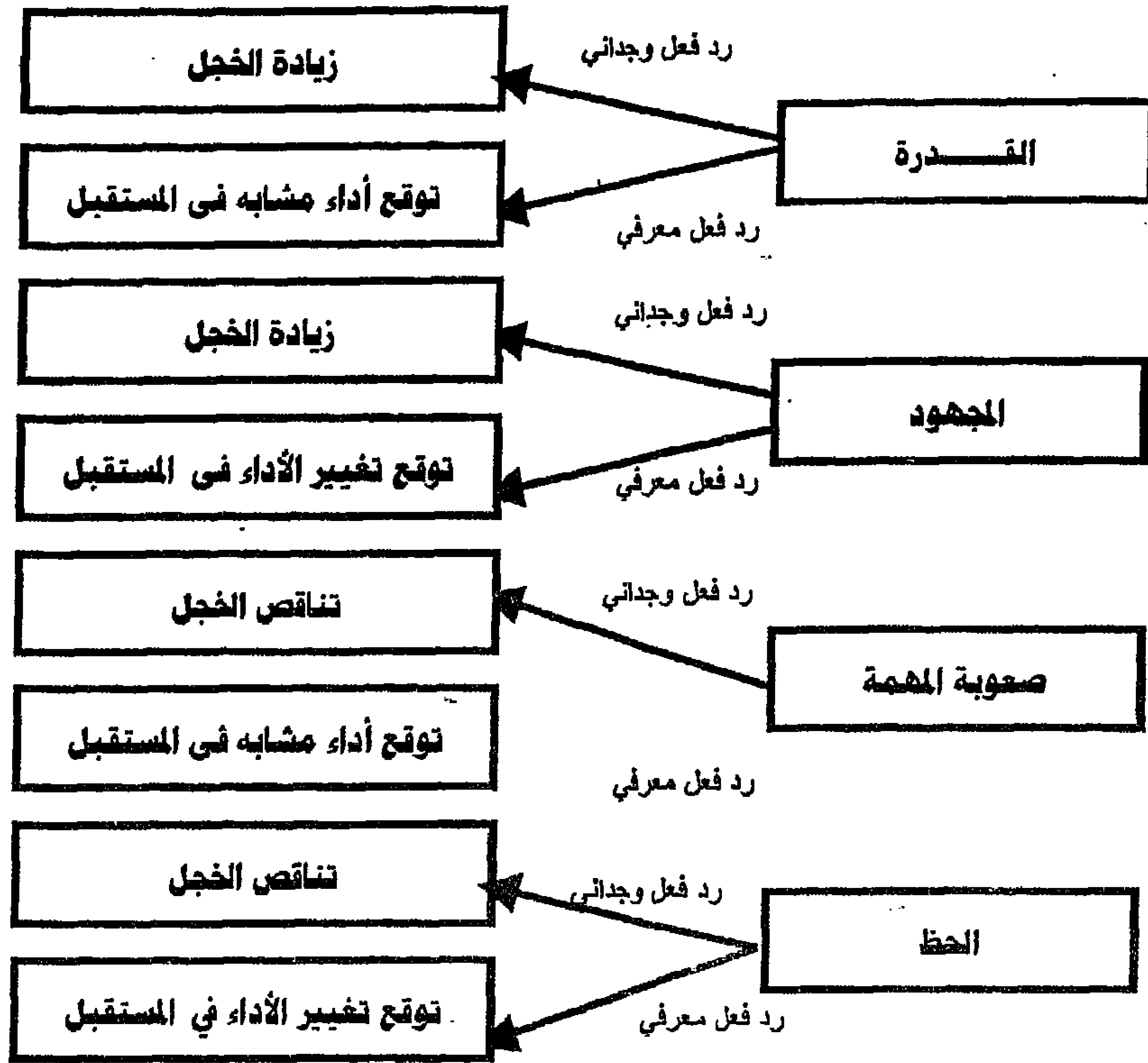
أثر العزو علي المعرفة و السلوك

أ- ردود الفعـل الانفعاليـة للـنجاح و الفـشل : يـــشعر التلاميذ بالسعادة عندما يـــنجحون، ويشعرون بالفخر و الرضا عندما يعزون نجاحهم إلى أسباب

داخلـــية قابلة للتحكم مثل الجهد والاستراتيجية غير الملائمة . ويشعرون بالحزن عندما يفشلون، ويشعرون بالذنب أو الخزي إذا اعتقدوا أن فشلهم ناتج عن أسباب داخلية قابلة للتحكم مثل الجهد المبذول .

ويلخـــص وينـــر ردود الفعل الانفاعلية والمعرفية لعزو النجاح والفشل في الشكلين التاليين:





٢ـ توقـع الـنجاح و الفشل : عندما يعزو التلاميذ النجاح والفشل إلى عوامل ثابـتة يـتوقعون أن أداءهـم فى المستقبل يتشابه مع الأداء الحالى، أي أن التلاميذ الناجحين يتوقعون استمرار نجاحهم ولا سيما إذا تدربوا أو تعلموا أو اعتقدوا أن نجاحهم نتاج عوامل كامنة داخل ذاتهم، أو من قدرات ومهارات يتمتعون بها . وأن التلاميذ الفاشلين يتوقعون استمرارية فشلهم لاسيما عندما يـتعلمون أو يعتقدون أن فشلهم يأتي من عوامل ثابتة داخل ذاتهم مثل نقص القدرة، أو من عوامل خارجية لا دخل لهم فيها مثل الحظ .

ويذكـر وينـر (١٩٨٦) أن التلاميذ المتفائلين هم التلاميذ الذين يتوقعون النجاح في المستقبل وهم من يعزون نجاحهم إلى عوامل ثابتة مثل القدرة الفطرية، ويعزون فشلهم إلى عوامل غير ثابتة مثل النقص في الجهد أو الاستراتيجيات غير المناسبة .

وتصل التوقعات الإيجابية للأداء اللاحق إلى أقصى درجة عندما يعزو الطلبة نجاحهم إلى القدرة المرتفعة، ويعزون فشلهم إلى عوامل غير نقص القدرة، أما عزو الفشل إلى نقص القدرة فإنه يشكل أقصى درجة للتوقعات السلبية إذ أنه يتضمن احتمال تكرار الفشل فى المستقبل، وذلك على النقيض من عزوه إلى نقص الجهد (weiner , 1992) ويفسر وينر هذه النتائج بأن عزو الفشل إلى الجهد له تأثير تفاؤلي Optimistic Effect على الأداء، وفى المستقبل يمكن للفرد من مواجهة الفشل، كما أن عدم ثبات الجهد يسمح للفرد آلا يخفض مستوى توقعه للنجاح،وبذلك تؤدى كل من الاستجابات الانفاعلية والتوقعات الإيجابية التى يثيرهما العزو السببي إلى بذل المزيد من الجهد، فى حين تؤدى الاستجابات الانفاعلية والتوقعات السلبية إلى إعاقة الفرد عن بذل ما فى وسعه من جهد (نوال سيد، ٢٠٠٠)

فعزو الفشل إلى نقص القدرة يتضمن احتمال تكراره فى المستقبل، وبذلك تكون نظرية العزو السّببي قد ساعدت فى تفسير دوافع الأداء الأكاديمي إذ يعتقد أصحابها أنه الناتج فى حد ذاته هو المحدد لتوقع الفرد لأدائه في المستقبل، حيث يرتبط عزو النجاح إلى عوامل داخلية وخاصة (كالقدرة) وعزو الفشل إلى إلى عوامل خارجية أو إلى (نقص الجهد) بتوقعات النجاح فى المستقبل، إذ قد يقول الطالب على سبيل المثال " إذا عملت بجد سأنجح " فى حين يرتبط عزو الفشل إلى نقص القدرة، وعزو النجاح إلى عوامل خارجية بتوقعات سلبية Negative Future Expectations حتي قد يقول الطالب " إنى غير بارع فى هذه المهمة".

وتشير الدراسات المنبثقة من مجالات مختلفة كالإدراك الاجتماعي Social Perception إلى أن التوقعات تقوم بدور محوري

فـــى اســتجابات الفــرد للمواقــف الاجتماعــية والانجازية، وفى تحليله للمعلــومات التـــى تتوفر فى هذه المواقف، وتعمل عمل النبوءة المحققة لــذاتها self fulfilling prophecy فى توجه الفرد للسلوك (ياسمين حداد، ١٩٨٨)

وتــشير الأدلــة إلى أن تقدير الفرد المبدئي لاحتمال نجاحه فى مهمة إنجازية Achievement Task يؤثر فى سلوكه الإنجاز لديه وفى تعلــيله للنــتائج التى يحصل عليها (نجاحاً كانت أم فشلاً) حيث تبين أن تــوقعات الفرد بشأن أدائه وتقديره لكفاءته يؤثر فى مستوى أدائه الفعلي وعلـــى نحـــو يتسق مع توقعاته المبدئية، كما تؤثر التوقعات فى اختياره مـــستوى صــــعوبة المهمة (حين يعطى الفرد خياراً لتحديد هذا المستوى بنفـــسه) وفـــى مقدار الجهد الذى يبذله الفرد فى إنجاز المهمة التي توكل إليه، وفى مثابرته فى وجه الفشل (Dweck , 2000) .

وقـــام سيلفر ومارشال (Silver & Marchal , 1990) بمراجعة للـــبحوث والدراســـات التى أجريت على حل مسائل الرياضيات، ووجد أن إدراكـــات المتعلمين عن قدرتهم على حل المسائل يعد عاملاً أساسياً فى حل مـــسائل الرياضيات، فإذا أدرك التلاميذ أنفسهم ضعافاً أو عاجزين على حل مـــسائل الرياضيات فإن هذا الإدراك يتغلب على معظم العوامل الأخرى بنا فى ذلك القدرة الطبيعية والتعلم السابق. (جابر عبد الحميد وآخرون، ١٩٩٩)

فإننا كمتعلمين نقوم بتفسير ما نفعله من خلال أنساق معتقداتنا ونسق ذواتـــنا self - system ويؤكد جلاسر – بصفة عامة – أن المتعلم يحاول باســـتمرار تغييـــر العـــالم الخارجي من حوله ليجعله أكثر اتساقاً مع العالم الداخلـــي الخاص بمعتقداته وإدراكاته الخاصة – فكل شئ يفعله الفرد ويفكر فـــيه ويـــشعر به – حسب رأى جلاسر – يأتي من الداخل وليس كما يعتقد

معظـــم الناس استجابة لظروف خارجية . مثال ذلك أنك إذا أدركت نفسك باعتـــبارك غيـــر مقـــبول مثلا عند أقرانك فسوف تتصرف وتسلك بطريقة تجعلـــك غيـــر مقبول، بل إن فرانك سميث Frank Smith يعبر عن هذه القـــضية حيث يقول " إن ما لدينا في رؤوسنا هو نظرية عن طبيعة العالم، وهو أساس كل إدراكات العالم وفهمه، وهي روح جميع أنواع التعلم ومصدر كـــل الآمال والمخاوف والدوافع والتوقعات، وهذه النظرية هي كل ما لدينا، وإذا كـــنا نـــسعى لفهـــم العالم ونجعل له معنى على الإطلاق، فإن ذلك يتم بتفسير تفاعلاتنا في نظرياتنا (smith , 1982: 57)

ويذكر جلاسر أن الأطفال ذو هوية الفشل failure identity هم هـــؤلاء الـــذين يعـــتقدون أنهم (لا يستطيعون أن يعملوا) وأنهم (غير ناضـــجين)، وأنهـــم لا يـــستحقون وغير جديرين، وبالتالي تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة والحياة والعالم الحقيقي، عالم كله عدم راحة واطمئنان، وقد هيئوا أنفسهم للفشل، وهم يرون أنفسهم كأشخاص مفتقدي القدرة، ويعجزون عن التحكم في الأمور، ووحيدين ولا يعبأون بأنفسهم أو بالآخرين، إنهم ناقدون لأنفسهم ولذواتهم . وغير مسئولين ولا يبالون شئ.

ودل البحث في مجال العزو على أن عمليات العزو السببي تسهم في توكـــيد الـــتوقعات والانطباعات المبدئية، حيث تبين أنه إذا ما تولد توقع أو انطـــباع لـــدى الفـــرد (عن شخص أو فئة من الناس) بناء على معلومات يستقيها من ملاحظته الشخصية أو تنقل إليه من مصدر آخر فإنه يفسر ويعلل الملاحظات والمعلومات في ضوء توقعه أو انطباعه المبدئي (Zukerman, 1999) فالسلوك الذي يتفق مع الانطباع المبدئي يعزى لخصائص شخصية ثابـــتة لـــدى الـــشخص الملاحظ، أما السلوك المخالف للانطباع فإنه يرجع لعـــوامل شخصية متغيرة (كالحالة المزاجية، والدافعية) أو لعوامل موقفية طارئـــة. وتدل الدراسات في مجال الإنجاز على أن نمطا مماثلا من العزو

يأخــذ مجــراه عند تحليل الأفراد للعوامل المسببة لنجاحهم وفشلهم فى ظل تــوقعات مبدئية مختلفة، حيث دلت هذه الدراسات بوجه عام على أن النتائج التى تتسق مع التوقعات تعزى إلى عوامل ثابتة كالقدرة وصعوبة المهمة، أما النتائج التى لا تتسق مع التوقعات فإنها ترجع إلى عوامل متغيرة كالجهد أو الحظ (weiner , 1986 ; Dweck , 2000)

وللتوصــل إلــى أثر العزو السببي على التوقع أجريت دراسات عديدة منها على سبيل المثال دراسة ماير (Mayer , 1978) والتي أجراها على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية الذين تعرضوا للفشل خمس مرات متتالــية في محاولات حل المسائل الرياضية، وكان يطلب منهم عقب كل مــرة عزو فشلهم إلى أي من هذه العوامل (القدرة المنخفضة، نقص بذل الجهد، صعوبة العمل، سوء الحظ) بالإضافة إلى أنه كان يطلب منهم أن يقــدروا احتمال نجاحهم في حل المسائل التالية المشابهة وبينت النتائج أن نقــص توقع النجاح عقب الفشل يكون واضحاً عند عزو الفشل إلى نقص القدرة أو صعوبة العمل، وتوصل أندرسون (Anderson ; 1983) إلى أن الأفــراد الــذين كانوا يميلون إلى عزو فشلهم إلى أخطاء في السلوك كانــت لديهم توقعات أعلى للنجاح في المستقبل بعد الفشل المبدئي مقارنة بالأفــراد الــذين كانوا يعزون فشلهم إلى عيوب في الشخصية، كذلك فإن الأفراد الذين تلقوا عزو غير ثابت عن فشلهم الأول أظهروا دافعية أعلى من الأفراد الذين تلقوا عزو ثابت لفشلهم فى مواقف الإنجاز، وتؤيد ذلك دراســة لجــراهام (Graham , 1991) توصل فيها إلى أنه كلما أعزى الأفراد فشلهم إلى ضعف القدرة قل التوقع والكفاءة المدركة .

٣ـ الجهــد المبذول : فى حالة إدراك التلاميذ أن فشلهم نتيجة لنقص الجهد – أي أنهــم يمتلكون القدرة علي النجاح إذا حاولوا بجدية كافية– نجدهم

يحاولــون بجد في المواقف المستقبلية ويثابرون في مواجهة الفشل، لكن عندما يعزون الفشل إلى النقص في القدرة الفطرية (لا يستطيعوا المحاولة حتـــى إذا حاولوا) فإنهم يقلعوا بسرعة و بسهولة، وأحياناً لا يستطيعون أداء المهام التي نجحوا فيها وأنجزوها في الماضي (O rmrod , 1998).

ومـــن ثـــم فإن مقدار الوقت الذى يقضيه الطفل بالفعل فى المهام الأكاديمـــية كالقراءة والحساب يرتبط بشكل إيجابي مع التحصيل، ويرى يـــسلديك (Ysseldyke , 1983) أن زيـــادة مقدار الوقت الذى يقضيه الطالـــب ذوى صعوبات التعلم قد يكون أمراً سهلاً نسبياً ولكنه يعد عاملاً مهماً لتحسين أدائهم الأكاديمي.

بالإضـــافة إلـــى ذلـــك فإن تقديم التغذية الراجعة المستمرة للجهد المـــبذول يـــساعد الطلبةعلى التميز بين الأداء الصحيح وغير الصحيح، ويطلعهم علي ما يحرزونه من تقدم، وتعتبر ملاحظة النجاح والتحقق منه أمـــراً مهمـــاً أيـــضاً، إذ يبدو أن معدلات النجاح العالية تسهم فى تحقيق مـــستويات عالية من تقدير الذات، وإتقان التعلم، والحصول على درجات مرتفعة في اختبارات التحصيل واتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة .

٤- سلوك البحث عن العون : إن التلامـــيذ الذين يعتقدون أن النجاح يأتي نتـــيجة لأفعـــالهم يعزون النجاح إلى أسباب داخلية ويمكن التحكم فيها، و بالتالـــي يكونون أكثر ميلاً للانهماك في السلوكيات التي تسهل التعلم فى المـــستقبل، وهـــم أكثر توجهاً نحو البحث عن مساعدة معلميهم في حالة عدم قدرتهم علي فهم المواد الأكاديمية ،وهم أكثر توجهاً أيضا نحو البحث عـــن العـــون من مصادر متنوعة وترتبط بحاجتهم للعون. وبالمقابل فإن التلاميذ الذين يعتقدون أن نجاحهم وفشلهم خارج نطاق تحكمهم من غير المحتمل أن يبحثوا عن العون عندما يحتاجون إلى ذلك .

وفـــى ضـــوء ذلـــك توصـــلت دراســـة ريـــان وبنتـــرش (Ryan & Pintrich , 1997) إلـــى وجـــود علاقة إيجابية بين الكفاءة المعـــرفية المدركة Cognitive Competence وتعنى (إدراك التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية على فهم وأداء أعمالهم المدرسية) وسلوك البحث عن العون Help -Seeking في ضوء شروط معينة منها :

- أن التلامـــيذ الـــذين لا يشعرون بالعجز حيال المشكلات الأكاديمية، يبحثون أكثر عن المثيرات مساعدة لهم على التعلم .
- أن التلامـــيذ ذوى الكفـــاءة المعـــرفية المرتفعة لا يعزون احتياجاتهم للمساعدة لنقص قدراتهم، وهم أكثر بحثا عن العون عندما يحتاجون ذلك

وفى هذا الخصوص توصلت دراسة تيسلر وشوارتز (Tessler &Schwartz , 1992) أن طلب العون يحتمل حدوثه بدرجة أكبر عندما يكـــون موضـــع عزو الفشل خارجياً وليس داخلياً، ويزداد احتمال حدوثه عندما يعكس الفشل جوانب سلبية ترتبط بصفات هامشية، وليست جوهرية بالنسبة لتطور الفرد الذى يطلب العون.

وقـــد يفسر الباحث عن العون طلبه للعون كقبول أو تسليم بعدم كفاءته، أو يفسر طلبه للعون على أنه فشل في الوفاء بما هو متوقع منه، وفشله في أن يكون على مستوى ما نشأ وطبع اجتماعيا عليه، وهنا يجب تغييـــر المعـــتقدات السلبية التى تدور فى ذهن التلاميذ حول البحث عن المـــساعدة الأكاديمية من خلال برامج معرفية، وكذا اللغة التى يستخدمها المعلم فى الفصل، واستراتيجيات التعليم المناسبة .

٥- **الأداء داخـل الفـصل**: تـــوجد ارتباطات متسقة بين عزو التلاميذ وأدائهم لتحصيلي. فالتلاميذ الذين يتوقعون النجاح يحصلون علي درجات مرتفعه

مقارنـــة بالتلامــيذ المتساوون معهم في القدرة إلا أنهم يتوقعون الفشل، والتلامــيذ الــذين يــتوقعون الــنجاح اكثر احتمالا في استخدام الأساليب المنطقية في حل المشكلات. وأن التلاميذ الذين يتوقعون الفشل يميلون إلى حــل المشكلات من خلال عشوائية المحاولة والخطأ أو استظهار حلول للمــشكلات بــدون مغــزى. وفـــى ذلك أظهرت دراسة مونتزكوبيلوس (Mantzicopoulos , 1990) علاقة إيجابية بين مواجهة الفشل وعزوه إلـــى عوامل يمكن تعديلها، والتحصيل الأكاديمي، حيث إن التلميذ الذي يتسم بالمواجهة الإيجابية يتضف بما يلى :

- يشعر بقيمة الذات Self - worth .
- يعتقد أن ذاته تتميز بالقدرة على الإنجاز في المجالات الدراسية المختلفة
- يستطيع التعبير والشعور الإيجابي، والنجاح في علاقاته مع أقرانه .
- لا يــستجيب لمواقــف الفشل بعجز وإحباط، وإنما يستجيب لمواقف الفشل بإعادة تقدير وتقييم لموقف العجز.

٦ـ الاختـيارات المستقبلية : يؤثــر العــزو السوي علي اختيار التلاميذ للأنشطة. فالتلاميذ الذين يعتقدون أن الحظ والصدفة أساس النجاح- حتى فـــي الأنشطة التافهة- يتجنبون الأنشطة كلما أمكن لهم ذلك، أما التلاميذ الذين يعتقدون أنه بإمكانهم السيطرة والتحكم، ويعزون نجاحهم إلى عوامل ذاتـــية يخـــتارون أنـــشطة مـــتحدية ولا يستسلمون بسهولة، ويستمرون فـــى المحاولـــة والـــبحث عن المساعدة الاكاديمية حتى يحققون أهدافهم (o rmrod ,1998: 510)

٧ـ فاعلية الـذات: تعرف فاعلية الذات بأنها اعتقاد الفرد فى إمكانيًة إنجـــاز السلوكيات المطلوبية لإحداث نتائج مرغوبة، فإذا اعتقد الفرد ان لديه فاعلية ذات مرتفعة يكون أكثر مبادئة ومواجهة للتعامل مع المواقف

الصعبة، أما إذا أدرك أن عنده فاعلية ذات منخفضة فيرى المشكلة بشكل مخيف، ويحاول تجنب المواقف المهددة ، كما تعني فاعلية الذات اعتقاد الفرد.

إن الأطفال الذين يفتقرون إلى فاعلية الذات لا يكونون متفائلين حول نتائج جهودهم فهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم ويفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير دائما بشكل خاطئ ،وهم يستسلمون بسهولة ،وغالبا ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفات مثل سيئ وعاجز ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة، ويتوجهون بسلوك انتقامي نحو الآخرين أو نحو أنفسهم . ولسوء الحظ فإن سلوكهم يؤدى عادة إلى أن يحمل عنهم الآخرون فكرة سلبية كالتي يحملونها عن أنفسهم. إن الأطفال الذين يحملون شعوراً بأنهم فاشلون ينظرون إلى المكافآت المعطاة لهم باعتبارها ناتجة عن المصادفة أو الحظ وليست نتاجاً لعملهم وجهدهم، وتكون المكافآت مجدية عندما يعتقد الأطفال بأنها تعطى لهم نتيجة لخصائص معينة موجودة لديهم أو نتيجة لسلوكهم،ويسمى ذلك بمركز التحكم الداخلي Internal locus of control حيث يدرك الأطفال وجود علاقة سببية بين سلوكهم والمكافآت . ويزداد الشعور بالتحكم الداخلي عادة مع زيادة العمر والإنجاز، حيث يطور الأطفال تدريجيا مزيدا من الثقة بالذات ويشعرون بأنهم أكثر استقلالية وحرية .

ويشير باندورا (Bandura , 1999) إلى أن العزو السببي هو أحد أبعاد تشكيل معتقدات فاعلية الذات، حيث إن الإحساس الضعيف بفاعلية الذات يرتبط بعزو الفشل إلى نقص القدرة، وعزو النجاح إلى عوامل خارجية، ويرتبط عزو النجاح إلى القدرة والجهد بالإدراك الإيجابي لفاعلية الذات .

ومــن ناحية أخرى يؤثر عزو التلاميذ للنجاح والفشل إلى أسباب تــدرك علي أنها ثابتة وخارجة عن تحكم الفرد علي فاعلية الذات لديهم، فالتلامــيذ الــذين ينجحون – كعادتهم – تلاميذ ينمو لديهم فاعلية الذات، لكــن إذا تكرر فشل بعض التلاميذ في بعض الأعمال المدرسية، لا سيما عــندما يعزون هذا الفشل إلى نقص القدرة لا الجهد أو الاستراتيجية غير المناسبة يقللون بالتالي من فاعلية الذات الأكاديمية (Bandura ,1999)

وعلــيه فــإن فاعلية الذات تتأثر بالعزو السببي، حيث إن الأفراد الذين يعزون إنجازهم إلى عوامل خارجية يعزون فاعليتهم الشخصية إلى عــوامل خارجــية. أمــا إذا أدرك الفرد الإنجاز نتيجة للمهارة أكثر من الــصدفة، فإن ذلك يؤدى إلى زيادة فاعلية الذات، وإذا أعزى الفرد الفشل إلى القدرة أكثر من الظروف فهذا يؤدى إلى خفض فاعلية الذات.

وفــي هــذا الــشأن يرى باندورا أن مركز التحكم قد يناظر في الأدبــيات فاعلــية الــذات، إلا أن تــصور روتر Rotter يهتم أساساً بالاعــتقادات نحــو حــدوث المرتبطة بالفعل (السلوك) أكثر من كونها مــرتبطة بالفاعلــية الشخصية، وتتميز فاعلية الذات المدركة عن مركز التحكم فى أن الأولى ترى أن الاعتقاد فى النتائج يتحدد بالأفعال الخاصة للفــرد مما يؤثر على فاعلية الذات والسلوك، فالأفراد الذين يعتبرون أن النــتائج ترتبط أو تقترن بما يقومون به من سلوك وبأوصافهم الشخصية، ولكــنهم يفــتقدون إلى المهارة المطلوبة يخبرون فاعلية ذات منخفضة، ويرون أن الأنشطة لافائدة منها، ومن فإن التلميذ ذو مركز التحكم الداخلى للــنجاح (أنــا انجح لأن عندى القدرة،أو لأنى بذلت الجهم المناسب) وذو مركــز التحكم الخارجى للفشل (لقد خلطت بين المسائل فى أداء الامتحان بــسبب سوء الحظ الذى يلازمنى) يقبلون على أعمال التعلم بمفهوم ذات

مــوجب، ويــرتبط العجز المتعلم – وهو صورة من صور مفهوم الذات السلبى عند المتعلم – بأنماط معينة من العزو، فالتلاميذ ذو العجز المتعلم لا يؤمــنون بــأن بذل الجهد يتصل بالتحصيل، ويعتقدون أنه لاشئ مما يعماونه سيؤدى إلى النجاح . ويعتقد هؤلاء التلاميذ عادة فى مركز التحكم الداخلــى (أنا غبى)، وهذه تولد لديهم مشاعرَ حادة قوامها الشك فى الذات والخجــل، وخاصـــة فى مواجهة الفشل المتراكم . إن اعتقادهم بأنه ليس لــديهم القــدرة على النجاح كثيراً ما يعنى التوقف عن محاولة بذل الجهد والــتعلم، وهـــم حين يتوقفون عن تعلم الأعمال المدرسية يعزون الأداء المــنخفض إلـــى قلة الجهد، وهو أقل مجلبة للخجل، من قصور القدرة . ولابــد أن ينتبه المعلمون إلى التلاميذ ذوى العجز المتعلم، ويمكن تغيير أنمـــاط العـــزو عندهم بحيث تتيح لهؤلاء الذين يتجنبون المدرسة والذين يخفقون فيهاً طرقاً جديدة للتعامل مع النظام التعليمى .

وينبغى أن يهتم المعلمون بالتلاميذ ذوى مركز التحكم الخارجى، ويبدو أن هؤلاء التلاميذ ينقصهم المعتقدات التى تجعلهم يتحملون مسئولية تحــصيلهم الأكاديمـــى، ونتــيجة لذلك فإن مستوى دافعيتهم للإنجاز فى الأعمـــال الأكاديمــية تبدو منخفضة، غير أننا ينبغى أن نكرر أن أنماط العزو عند التلاميذ وكذلك دافعيتهم للإنجاز يمكن تعديلها .

ويؤكد باندورا أن العوامل المعرفية تقوم بدور محورى فى أنماط السلوك المكتسبة، ولها تأثير ثابت لكونها تُمَثِّلُ رمزياً فى الذاكرة، فعندما يخبر الفرد معرفيا أنه يستطيع النجاح على وجه العموم بغض النظر عن الفــشل الماضي، والعوائق الحالية، فهذه المعرفة تؤثر على الفرد وتجعله يقْــبل الــتحديات، ويحـــاول بذل المزيد من الجهد للوصول إلى الأهداف (Bandura , 1977) وتحــدث باندورا عن الدور المؤثر للجانب الدافعي

والجانب المعرفي في عملية السلوك، فإذا كانت المعرفة تساعد على اكتساب وتنظيم السلوك فإن الدافعية تختص أساساً بنشاط وقوة السلوك، ويبدو أن العلاقة بين الدافعية وفاعلية الذات علاقة تفاعلية، حيث إن فاعلية الذات لها دور متميز فى العملية الدافعية، ويفترض أن فاعلية الذات تؤدى إلى اتجاه ذاتى مرتفع نحو الأهداف .

وتؤثر معتقدات فاعلية الذات على أنماط التفكير المسبقة، فالذين لديهم إحساس قوى بالفاعلية يتصورون بصرياً سيناريوهات للنجاح Visualize Success Sceneries تزودهم بإرشادات إيجابية للأداء، أما الطلبةالذين لديهم إحساس ضعيف بها يكونون أكثر ميلا إلى التصور البصري لسيناريوهات الفشل Visualize Failure Sceneries والتى تتناول بالتفصيل جوانب القصور الشخصى، وكيف ستسير الأمور على نحو سيئ، وينتابه إدراك القصور والعجز، ومن هنا فإن الوظيفة الرئيسة للتفكير تمكين الفرد من التنبؤ بظهور أحداث معينة والتحكم الشخصى Personal Control فى تلك الأحداث التى تؤثر فى حياته اليومية، وبذلك فإن الإحساس القوى بالفاعلية الذاتية يجعل الفرد أكثر إيجابية فى تفكيره، وأكثر عقلانية فى معارفه، وأكثر صدقاً فى تفسير مهارات الفشل، وفى تكوين طرق ناجحة للأداء

ثانيا : عوامل تشكيل عزو العجز المتعلم

١ـ النماذج السابقة للنجاح والفشل : يتشكل عزو التلاميذ – في جزء كبير منه– من خلال خبرات النجاح والفشل السابقة. فالتلاميذ الذين ينجحون بشكل أكثر يعتقدون أن النجاح يأتي من عوامل ذاتية مثل الجهد أو القدرة المرتفعة، أما التلاميذ الذين يتكرر فشلهم – بالرغم من بذلهم للجهد – اكثر اعتقادا بأن النجاح يأتي من عوامل لا دخل لهم فيها أو خارج عن

نطـــاق تحكمهـــم مـــثل القـــدرة أو الحـــظ أو أحكام المعلمين التعسفية (Stipek,1998) وبالتالي يتضح أهمية تدريب التلاميذ علي العزو الذاتي للنجاح، ووضعهم في مواقف سهلة النجاح في البداية إلى أن يتشكل لديهم العـــزو التفاؤلي للنجاح . فالنجاح ينمى الإدراك الذاتي للكفاءة، فى حالة إذا ما اعتبر التلاميذ أنفسهم مسئولون عن النجاح .

وأشـــار كوكلا (Kukla , 1972) إلى أن نجاح الفرد فى مهمة مـــا مـــن مهام الإنجاز يؤدى إلى شعوره بالسعادة لأن هذه النتيجة مهمة بالنـــسبة له، فإنه يفكر فى أسباب نجاحه، ويتذكر أنه كان يؤدى فى مهام مـــشابهة بطـــريقة جيدة (خبرات نجاح سابقة فى هذا المجال) ولهذا فإنه يـــرجع نجاحـــه إلى قدرته، وهذا يعطيه شعوراً بالكفاءة فيزيد من تقديره لذاته وهو يتوقع نجاحاً فى المستقبل فى مهام مشابهة، وهو فخور بنفسه، وبـــذلك تفـــرز تلك السعادة توقع النجاح وارتفاع تقدير الذات والأمل فى مستقبل ناجح، ومؤشراً لزيادة دافعيته للإنجاز فى هذا المجال .

كمـــا أن عـــزو نتائج مواقف الإنجاز إلى عوامل ثابتة تؤثر فى الـــتوقع، فالفـــشل فى مهام سابقة إذا أعزى إلى أحد أو عدد من الأسباب الثابـــتة (قدرة منخفضة – الجهد كسمة – مهمة صعبة جدا – تحيز سالب للمعلم) ينقص الدافعية ومستوى الطموح فى المهام المشابهة فى المستقبل أكثر من عزو الفشل لأسباب غير ثابتة (حظ سئ – جهد منخفض– عدم مساعدة الآخرين – حالة مزاجية سيئة)، ويشير إلى أن وقوع أحد الأمرين (الـــنجاح أو الفشل) وإدراك أسباب كل منهما يصبح شيئاً باقياً لا يتغير ويؤثر على التوقع اللاحق للنجاح أو الفشل فى مهام الإنجاز المشابهة فى المستقبل (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٥)

ويشير أتكنسون إلى أن الميل إلى تحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالات النجاح والانجذاب إلى تحقيقها، كما أن الحاجة القوية لتجنب الفشل تنمو من تكرار خبرات الفشل لدى الأفراد، ومن ثم فإن تاريخ الفرد في النجاح والفشل يؤثر تأثيراً تراكمياً في التوقعات ومفهوم الذات . على سبيل المثال التلميذ الذي يجد صعوبة في حل مسائل القسمة المطولة يستطيع المعلم أن يستخرج نجاحات التلميذ الماضية والتغذية الراجعة الضرورية لبناء ثقته في تعلم المهمة الجديدة، فإذا كان التلميذ قد أتقن الجمع والضرب، قد يقول المعلم له (أنا أعرف أن هذا النوع من المسائل يبدو صعب ولكنك تستطيع أن تتعلم كيف تحله لأنك تعرف جميع الأشياء التي تحتاج إلى معرفتها . إنك في حاجة فقط أن تعمل بجد وسوف تحل المسائل) ومع استمرار التلميذ في المحاولة قد يقول المعلم (أنك تحل بطريقة صحية لقد أتمت الخطوة الأولى أنا متأكد أنك تعرف حقائق الضرب، استمر في العمل، عظيم، لقد جمعت هذه الأعداد بسرعة) . أنا متأكد أنك توصلت إلى الحل الصحيح لأنك اجتهدت(جابر عبد الحميد ١٩٩٥)

٢ـ **الثواب والعقاب** : تعزو التلاميذ الأحداث إلى عوامل ذاتية وممكن التحكم فيها عندما يثابوا على نجاحهم ولا يعاقبوا علي فشلهم، أما التلاميذ الذين يعزون الأحداث إلى عوامل خارجية يعاقبون علي فشلهم وقد نتجاهل نجاحهم، وهنا تؤكد نظرية العزو أهمية اقتران الاستجابة بالنتيجة من خلال مساعدة التلاميذ علي تعلم أن سلوكياتهم وأفعالهم تؤدي إلى النتائج المرغوبة،ويمكنهم التأثير في الأحداث من خلال أفعالهم وتغيير سلوكهم، ومن ثم يجب أن تنمى لدي التلاميذ العزو الذاتي Internal Attributions للنتائج وقدرتهم علي التحكم .

ومـــن أهـــم آثـــار الثواب ما يولده فى الطفل من حالات انفاعلية سارة، فهو عادة ما يجعل الطفل يشعر بالرضا أو اللذة أو السرور، ثم أنه يـــؤدى إلـــى تقـــوية المحـــددات الدافعية التى تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدى طويل .

فمثلا إذا كان الدافع المعرفى Cognitive Môtive يثاب دائما فى السياق المدرسى فإننا نتوقع زيادة مستمرة فى قوته، وفى نفس الوقت فـــإن الـــثواب المتحيز فى مختلف المواد الدراسية، قد يؤدى إلى تخفيض الدافـــع المعرفى، وعلى هذا قد نجد أحد الأطفال قد ينمو فيه دافعاً معرفياً قويا نحو الحساب، وطفل آخر نحو القراءة، وهذه الآثار طويلة المدى أو الأمـــد قـــد تمتد فى الزمن أو قد تتعمم إلى مجموعة أخرى من الأعمال والمهام (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٠)

ومـــن الآثـــار القصيرة المدى للثواب أنه يؤدى إلى وعى الطفل بالـــنجاح- والذى قد يشبع بعض دوافعه- والذى بدوره يؤدى إلى تنشيط جهود التعلم اللاحقة التى يقوم بها، بسبب زيادة ثقة الطفل بنفسه وتشجيعه علـــى المثابـــرة، وزيادة الجاذبية الذاتية لموضوع التعلم،وفى نفس الوقت يزيد الثواب دافعية الطفل للاستفادة مما تعلم بالفعل .

وبالرغم من فاعلية الثواب فى تربية الطفل، إلا أن هناك تحفظين - أشار لهما (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٠) - يقللان من المبالغة فى استخدام الثواب كأسلوب تربوى ثابت ولاسيما حينما يكون الثواب على هيئة مكافأة خارجية مادية صريحة:

١- الثواب الذى يتخذ صورة مكافأة يحددها الراشدون والمعلمون والأباء وترتبط بالسلوك والنشاط بشكل مصطنع، وقد تكون نوعاً من الرشوة وقـــد تقـــود إلى الانقياد والرضوخ للسلطة لا إلى الابتكار أو النشاط الذاتـــى، وقد تكون لدى الطفل اتجاهاً نفسياً من نوع (ما سيعود على

من هذا الفعل) أى أن النشاط تتضح قيمته فقط من خلال ما يتلوه من مكافأة، وقد تظهر معظم مشكلات الغش فى الامتحانات عندما تتغلب المكافـــأة الخارجية على عمليات الحصول عليها، وتعتبر القاعدة فى السلوك هى "الغاية تبرر الوسيلة"بحيث يسعى المتعلم للحصول على المكافـــأة بأيـــسر الـــسبل، وهكذا يصبح جيل الأطفال مريضاً بعلل أخلاقية ·

٢- الـــثواب – حين يتخذ صورة مكافأة- يكون تنافساً فى طابعه، بمعنى أنه فى الوقت الذى نجد فيه شخصاً أو عدة أشخاص تشبعهم المكافأة التى يحصلون عليها، فإن كثيرين قد يتعرضون للإحباط، وإذا كانت لديـــنا جائـــزة واحدة وعدد كبير من المتسابقين فلابد لنا من مواجهة مشكلات الذين يخسرون، والسؤال هو هل فوز الفائز يستحق ما يدفع فيه من ثمن على حساب ما يشعر به الخاسرون من إحساس بالفشل وخيبة الأمل

ومـــن ناحية أخرى يذكر الباحثون أن العقاب يربى الطالب على الخنوع والاستكانة، ويطبعه بطابع الذل، وأنه يجب أن يكون مسيطر عليه ومـــتحكم فـــيه، ويخلق فى ذاته روح التمرد، ويجعله يعتاد القسوة، الأمر الذى يؤدى إلى رفع درجة إحساسه بالظلم، وتشكيل سلوكيات الانصياع، والتبعـــية وتدنى مفهوم الذات (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٢) وبالرغم من أن العقاب لا يعنى بالضرورة العقاب البدني فقط – كما يظن البعض- إلا أن هـــناك أشـــكال أخرى من العقاب كالتجاهل والتوبيخ وحجب الامتيازات والحجز Tim-out وللعقاب البدني مترتبات مباشرة منها :

[١] يكف العقاب السلوك غير السوي ولكنه لا يزيله أو يطفئه .

[٢] يميل الأطفال إلى مقاومة العقاب بمعاودة الاعتداء أو الهروب،أو بالانعزال في لامبالاة وسلبية، والإقلاع السريع لأقل الصعوبات، وانخفاض الدافعية. واستسلام للمشكلات، وإدراك العجز المتعلم، ويترتب على العقاب التهديد، فضلا عن تعلم العجز والإحباط والسلوك المحبط للذات Destructive Behavior أو ترك المدرسة (الفرحاتى السيد،١٩٩٧)

[٣] يثير العقاب مشاعر سلبية لدى الأطفال والتلاميذ حول البيئة المحيطة التى يتلقون فيها العقاب مثل ميلهم إلي تجنب من يعاقبهم متى استطاعو ذلك، وبالتالي يتكون لديهم صفة تجنب الأحداث المؤلمة، والاستسلام لها . واعتبارها أمر يجب تجنبه، فضلا عن عدم حب التلاميذ لمن يعاقبهم .

[٤] قد يؤدى العقاب إلى القلق الذي يقود التلاميذ إلى الكذب والغش والمراوغة،والتماس الأعذار الكاذبة، واستخدام استراتيجيات مواجهة بعيدة عن المهمة مثل استراتيجيات الهروب، واستخدام حيل دفاعية تنم عن عجز الفرد عن المواجهة، بجانب ذلك يُحْدث لدى التلاميذ التبلد والكسل، بسبب اعتقاداتهم فى أنهم لا يحركهم إلا العقاب، فيخرجون إلى الحياة بشخصيات مستسلمة مضطربة، خائفة، مكتئبة (Mikulincer , 1994) فرغبات الطفل مهملة، وميوله لا يتم التفكير فيها ،وطباعه لن تؤخذ بعين الاعتبار، فلا يكفى أن نأمرهم وننهاهم ،بل يجب أن نتخذ طريقة الترغيب والتشويق حتى نحبب إليهم العمل ونعودهم أداء الواجب والعمل للوصول إلى أهدافهم ومثلهم العليا وبذلك نفيدهم، ولا نقتل إرادتهم

[٥] قد يؤدى العقاب إلى السلبية، فالمعلم الذي يعاقب أطفاله يقدم لهم نموذجا سلبيا قد يقلدونه فى المستقبل .

[٦] لا يتــيح العقاب للتلميذ تعلم سلوكيات جديدة مرغوب فيها لأن العقاب يقــول للتلميذ " توقف عما تفعل " ويفشل فى تحديد ما يجب أن يفعله مــثل كائنات العجز المتعلم التي توضع في مواقف مؤلمة لا تستطيع الهروب منها حيث لا يتيح الموقف مخرجاً للأمل واكتساب سلوكيات بديلة تفك الأزمة (Dweck , 2000 ; Seligman ,1998) .

[٧] قد يؤدى العقاب الشديد إلى تأكيد السلوك الشاذ وتثبيته، فمثلاً إذا كان سلوك الطالب العدوانى يرجع إلى شعوره بالإحباط والفشل فإن عقابه يــزيد مــن إحباطه واندفاعاته وراء السلوك العدواني لأن كل عقاب يزيد الرغبة فى العدوان . ويؤكد بسكر (Becker , 1986) على أن معظم الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها التى تلاحظ فى المدرسة والمجــتمع (الغــش والهــروب، والتسلل، والاختباء، والمراوغة، والكذب) هى فى الحقيقة أنماطاً سلوكية هروبية يتعلمها الأطفال لكى يتجنبوا العقاب فى المدرسة وفى البيت .

[٨] والعقــاب لا يستبعد الأسباب الكامنة وراء السلوك . فما يزال التلاميذ لا يعــرفون كيف يحلون الصراعات وكيف يعالجون الاحباطات، أو يتــبعون قواعد حجرة الدراسة والروتينيات نتيجة للعقاب . ونتيجة لذلك فإن سوء السلوك يغلب أن يستمر ويتكرر .

[٩] إن العقــاب عــندما يبدو أنه استبدادياً وغير عادل فإنه يعلم التلاميذ والأطفال درساً بأنه من المقبول أن القوى يكون لها ضحايا .

[١٠] إن الخوف من نيل العقاب قد يؤدى إلى كبح الابتكار عند التلاميذ

[١١] يــؤكد الــنقاد أنه فى حين أن العقاب قد يستعيد سلوك التلاميذ السليم مؤقتاً، إلا أن استخدامه فى المدى البعيد له آثار جانبية غير مرغوب

فيها على التلاميذ المخالفين، وعلى الفصل بأكمله (steale , 1988) ويرجع هذا لأن العقاب كثيراً ما يستثير انفعالات سلبية عند التلاميذ، ويصبح بعض التلاميذ حاقدين على المدرس ويقسمون أن يثأروا وينتقموا منه،وخاصة إذا أعتبر العقاب غير عادل، وشديد القسوة . وكذلك فإن خبرة العقاب أو رؤية الآخرين وهم يعاقبون يثير قلق التلاميذ وخوفهم بحيث يتأثر أداؤهم الأكاديمي (جابر عبد الحميد، ٢٠٠ :١٧٨).

[١٢] وثمة نقد أخر للعقاب وهو أنه كثيرا ما يقوى السلوك السئ، وخاصة إذا تم علنيا، ويصدق هذا على وجه الخصوص على التلاميذ الذين يتلقون اهتماما قليلا فى البيت أو المعاقين سلوكيا . وقد يكون العقاب هو الوسيلة الوحيدة التى يعرفونها للاستحواذ على انتباه المدرس، وأى شئ بالنسبة لهؤلاء التلاميذ وحتى العقاب أفضل من التجاهل .

[١٣] كما أن النظام المبنى على العقاب نظام هش ومضلل يرتبط استمراره بوجود المعلم الذى يمارس العقاب، ويفرغ التربية من مضمونها .

[١٤] يفقد العقاب قيمته التربوية والخلقية حيث يتعود الطفل عليه ويستمرئه

[١٥] قد يعكس العقاب ضعف شخصية المعلم واتجاهاته المسيطرة والدكتاتورية، ومن ثم يتعارض مع تربية تؤكد على المبادئ الديمقراطية .

٣- توقعات الكبار: تشكل توقعات الآباء والمعلمين عامل هام في نمو عزو التلاميذ . فالمعلمين الذين يشكلون توقعا مبدئياً عن التلاميذ يبدون أنهم ينقلون توقعاتهم إلى التلاميذ، وذلك من خلال تعبيرات لفظية وغير لفظية، على سبيل المثال وجد جود وبروفى Good & Brophy أن

طبيعة ثناء المعلم للتلاميذ الذى شكل نحوهم توقعا عاليا تختلف عن طبيعة ثنائه للتلاميذ الذى شكل نحوهم توقعا منخفضا، فإذا تشكل لدى المعلم توقع عــن أحد طلابه بأنه طالب " جيد " من حيث تحصيله الأكاديمي أو ذكائه أو شخصيته، فإنه يدرك تصرفات ذلك الطالب متأثراً بتوقعه عنه، أى أن انتــباه المعلــم قد يتجه إلى الجوانب الإيجابية فى سلوك الطالب، كما أن المعلــم يــنقل تــوقعه إلى الطالب سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالابتسام وتوجيه الأسئلة وإعطاء الواجبات والاتصال البصري مع الطالب وإتاحـــة الفرصـــة للمـــشاركة، وإذا كـــان التوقع سلبياً انعكس ذلك على سلوكياته وانتقلت توقعاته إلى الطالب

ويعتقد سترينز وروز نشاين (١٩٨١) بأهمية أن يعبر المعلم عن تــوقعات إيجابــية لأداء الطالــب، ويقــدم التعزيــز للسلوك الأكاديمي والاجتماعــي المرغوب . إذا تؤثر توقعات المعلمين عن غير قصد أيضاً علــى أداء الطلبةفــى كــل من الاتجاهين الإيجابي والسلبي. وبناء على مــراجعة مكثفة للدراسات، توصل جود (Good,1983) إلى أن توقعات المعلــم تترجم إلى سلوك تجاه الطلاب. على سبيل المثال يميل المعلمون إلــى إعطـــاء انتـــباه أقل للطلاب بطيء التعلم أو ضعيف التحصيل ولا يبتسمون لهم أو ينادون عليهم بدرجة تماثل الطلبة الجيدين. وغالباً ما يتم وضع الطلبةذوى التحصيل المنخفض (الابطأ) بعيداً عنهم ويوجه لأدائهم نقــداً وتغذيــه أقــل، ويقاطعــونهم باســتمرار ويطلبون منهم جهد قليل ويمدحــونهم بدرجــة أقــل، والنتيجة البائسة لكل هذه السلوكيات وصول الطلــبة لمستويات ضعيفة من التحصيل مع مرور الوقت،حيث يؤكد أداء الطلــبة تــوقعات معلميهم ويجعلهم يتقبلون أوضاعهم المتدنية،وبالتالى قد تكــون اســتراتيجيات التعلــيم والــتدريس الفعال مهمة بشكل خاص مع الطلبةذوى اضطرابات التعلم.

وأثـــبت بعض الباحثين أن التوقعات الأكاديمية الإيجابية للمعلمين تجعلهـــم أكثـــر ابتساما لطلابهم أثناء الحصة فى حجرة الدراسة، والذى تـــرتب علـــيه ظهـــور فـــرق فـــى الأداء الأكاديمى أكبر لدى مجموعة الطلـــبةذوى التوقعات الأكاديمية المرتفعة والتى تلقت ابتسامات أكثر عن زملائهم ذوى التوقعات الأكاديمية المنخفضة- التى تلقت ابتسامات أقل من معلميهم، كما اتضح من خلال دراسة توقعات المعلمين المهنيين أن معظم تدعـــيمهم وصداقتهم كانت نحو طلابهم اللامعين، وتفاعلاتهم كانت أكثر تكـــرارا معهم، بالإضافة إلى أن مدخلات المعلم اللفظية إلى طلابه تعتمد على توقعاته للأداء لديهم، فالطلبةالذين صنفوا كبطئ التعلم وجد أنهم تلقوا فرصـــاً أقل لتعلم المواد الجديدة عن زملائهم المصنفين لامعين، بالإضافة إلـــى أن الطلبةالمـــصنفين بطـــئ الـــتعلم كان تعلمهم أقل للمواد الصعبة .(Harris & Rosénthal , 1985)

ويمكن وصف الكيفية التى تؤثر بها توقعات المعلمين عن التلاميذ إلى أن تصبح أمراً واقعاً على النحو التالي :

أ- يتوقع المعلم إنجازا وسلوكا معينا من تلميذ ما .

ب-بـــسبب هـــذه التوقعات المختلفة يسلك المعلم بطريقة مختلفة إزاء التلاميذ المختلفين .

ج- توحي هذه المعاملة للتلميذ ما السلوك أو الاعتقادات الذي يتوقعها المعلـــم، وهـــذا يؤثر على رؤيته لذاته، وتوجهه نحو استجابة العجز أو استجابة مواجهة أو التحصين ضد العجز .

د- وإذا اســتمرت هـــذه المعاملة من قبل المعلم لفترة من الزمن، ولم يستطيع الطالب مواجهتها أو تغييرها، فإنها سوف تشكل سلوكه واعتقاداته

عن ذاته، فالطالب المتوقع منه انه عاجز وضعيف سوف يقوده ذلك التوقع إلى الاستسلام والاعتقاد في عجزه وتدنى أدائه وإنجازه، أما الطالب الذي يـتوقع منه إنجاز عال سوف يقوده ذلك التوقع إلى أداء عال، واعتقاد فى قدرتــه على التحكم، ومع مرور الزمن فإن إدراك التلميذ عن ذاته (عجز أو عدم عجز) سوف يقترب شيئا فشيئا مما هو متوقع منه .

ومن ثم فإن المعلمين ذو التوقع المرتفع عن أداء تلاميذهم يكونوا :

١- يعلمونهم مواد وموضوعات كثيرة .

٢- يعلمونهم أكثر المواد صعوبة.

٣- يصرون علي تحقيقهم مستويات مرتفعة من الإنجاز .

٤- يعطون تلاميذهم فرصا كثيرة للإجابة علي الأسئلة .

٥- يعيدون أسلوب ونمط الأسئلة عندما لا تفهم التلاميذ الأسئلة

٦- ينوعون في التغذية المرتدة (Ormrod ,1998 : 512)

أما المعلمين ذو التوقع المنخفض لأداء التلاميذ غالبا ما :

١- يعطون تلاميذهم مساعدات، أكثر ممن يحتاجون لها .

٢- يستجيبون بسرعة للأداء الضعيف لتلاميذهم ،

٣- يضعون محكات غير صادقة لإجابات تلاميذهم .

٤- يهملون الأداء الجيد للتلاميذ حتى عندما يحدث .

٥- يفشلون في تشجيع تلاميذهم علي المحاولة الجديدة(Ames,1992)

٦- يعطون التلاميذ وقتاً قليلاً للإجابة عن الأسئلة .

٧-يلومونهم أكثر من نظرائهم عندما يفشلون فى إعطاء إجابة صحيحة

٨- تكــون المــناداة على التلاميذ منخفضي التوقع للإجابة على الأسئلة بصورة أقل من نظرائهم (Brophy , 1983 : 640) .

٩- يكــون الــتفاعل مع التلاميذ منخفضي التوقع أقل من نظرائهم، كما يعطيهم المعلم انتباهاً واهتماماً أقل .

ومــن مظاهر تطبيقات نظرية العجز التى يمكن تطبيقها فى الفصل المدرســي إدراك المعلمين إمكانية التحكم فى أسباب النجاح والفشل من قبل التلاميذ، فإذا اعتقد المعلمون أن التلاميذ تتكاسل، فإنهم لا يعطونهم مساعدات إضــافية، وذلــك من جراء اعتقادهم أن فشل تلاميذهم ناتج عن تقصير فى محــاولاتهم ونقص بذلهم للجهد . أما إذا اعتقد المعلمون أن عجز تلاميذهم نــاتج عــن أسباب لا يستطيعون التحكم فيها نجد أنهم يمدونهم بمساعدات إضافية ومثيرات تعليمية تنمى لديهم القدرة على التحكم، وتكسبهم الأمل فى فاعلية جهودهم وقدرتهم على التحكم والتأثير فى الأمور

وفى هذا المجال أكدت الدراسات على أهمية اتساق عملية العزو عند المعلــم لأســباب النجاح والفشل عند التلميذ لأن هذا الاتساق يرتبط بشكل منطقــي مــع الاعــتقاد بأن المعلم الفعال يشجع تلاميذه على العمل بجدية وكفاءة، ويشجعهم دائما على أن نجاحهم من ذاتهم ومن قدرات يتمتعون بها، ومــن جهد يبذلونه، وكذلك تعمل التغذية الراجعة التى يقدمها المعلم لتلاميذه على زيادة الكفاءة المدركة، وبالتالي نمو الدافعية الداخلية (Shunk , 1985) وهناك اتجاها إيجابيا لتقديم مكافأة أكبر وعقاب أقل من قبل المعلمين للتلاميذ الذين يقدمون جهدا أكبر أثناء عملية التعلم مقارنة بالتلاميذ الذين يتم إدراكهم من قبل المعلمين بأنهم لا يقومون بأية محاولة .

ويــرى ســيرا وابلن (Scrraw & Aplin , 1998) أن المعلمين تفضل التلاميذ الذين يدركون كفاءتهم وقدرتهم على التحكم، لأنهم أكثر ثباتا

وتكيفا وانهماكا فى المهمة، وقد يتأثر هذا التفضيل بإدراك المعلمين بمهارات التلاميذ المعرفية وكذلك خصالهم الشخصية، وتوقعاتهم الأكاديمية، ودرجة مثابرتهم على تحدى المواقف، وجهدهم، وميلهم للأنشطة التعاونية داخل الفصل المدرسي، وبمساعدتهم للتلاميذ الآخرين، وتؤكد دويك (Dweck , 1986) أن التلاميذ الذين يتوجهون للتعلم أكثر تكيفا وتعاونا وتفاؤلا فى الفصل المدرسي، وأكثر عزوا لنجاحهم إلى ذاتهم، ولهذه الأسباب تذكر دويك أن المعلمين يفضلون التعامل مع هؤلاء التلاميذ .

فضلاً عن ذلك يتأثر تفضيل المعلمون للتلاميذ الذين يتوجهون نحو التعلم من خلال إدراكهم لمهاراتهم المعرفية وخصائصهم الشخصية ،ورؤيتهم المتفائلة للمستقبل، ودرجاتهم الأكاديمية، ورؤيتهم للتحدي على إنها استراتيجية مناسبة، ونماء إحساسهم بالتحكم المنظم ذاتياً Self- Regulatory Control، ومثابرتهم لإكمال المهام، واستخدامهم لاستراتيجيات تعلم أكثر عمقاً وتكيفاً، ومرونتهم في تعديل أو تغيير استراتيجيات وأساليب تعلمهم، وإدراك أهمية الجهد، وإعادة تحليل المشكلة، والانخراط في الأنشطة التعاونية في الفصل المدرسي، وصحبتهم لتلاميذ وأقران من السهل التفاعل والتعامل معهم (Schrow & Aplin , 1998).

ويجعل التوقع السلبي المعلم يستخدم باستمرار نقدا سلبيا كتغذية مرتدة، ويعمل هذا النقد السلبي على خفض تقدير الذات، ويقود التلميذ إلى النقطة التي يرغب فيها أن يوقف عن المحاولة لاعتقاد التلميذ أن هذا النقد السلبي يرتبط بنقص قدراته، ومن ثم تصل بالتلميذ إلى تعميم سلبي للذات، وأنه أهل للعجز . ويعد النقد تقييم سلبي حين يستجيب المعلم لأداء التلميذ بمضمون يحمل قيم سالبة مثل – خطأ – ضعيف – غير صحيح –، فالأغلب أن يشعر التلميذ بالانهزام، ويتوقف عن التفكير ،علاوة على ذلك فإن النقد السلبي للطفل، أو حتى التهكم والسخرية من الطفل، ووصفه بعدم

الكفاءة والنفع، وبأنه لا يصلح لأي شئ هو بداية تأصيل جذور الاستعداد للمــرض، أو بالأحــرى الأمراض النفسية والسلوكيات الجانحة بما فيها العــداء للمجــتمع، وبالتالي الإجرام وسلوك طريق العنف، والدخول فى دوامــة اســتخدام الكحول والمخدرات، وقد يكون التقييم السلبي مستتراً، مــثلما يقــول المعلم للتلميذ أن إجابتك قريبةِ من الصواب، من لديه إجابة أفضل ؟ وقد تكون استجابة تهكمية: ما هذه الأفكار السخيفة ؟

ومن الاستجابات التي تقلل شأن التلاميذ الاستجابات غير اللفظية التــي تظهــر فى تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت والتي تشعر التلاميذ بالــتهكم والــرفض، فضلا عن إشعار التلاميذ بعدم الكفاءة من يستطيع مساعدتك إذا كنت على هذه الحالة ؟ من أين أتيت بهذه الأفكار الغريبة ؟ بعــد أن اســتمعنا لصلاح. من يتقدم ليرينا الطريقة التى يجب إتباعها ؟ وتــشير الكثيــر مــن البحوث إلى أن النقد السلبي لا يساعد على التعلم المعرفي أو الوجداني، وتؤكد بحوث سوار (Soar , 1972) أن النقد ليس وســيلة للتعلم، وأشارت بحوث فلاندرز (Flanders , 1970) إلى علاقة النقد والاتجاهات السلبية وضعف الأداء (صفاء الأعسر، ١٩٩٨)

وتــضيف هيمان وآخرون (Heyman et al , 1992) أن هناك تأثيــرا ثابتا للنقد السلبي على الأطفال من خلال إدراك الأطفال لهذا النقد بأنهم سيئون ويستحقون ذلك (نقص الجهد) وهناك أطفال آخرون يذهبون أبعــد مــن ذلــك حيث يشعرهم النقد السلبي بنقص فى القدرة والذكاء لا باعتــبارهم سيئين أو جيدين، وانتهت الدراسة إلى أن الحالة الأولى والتي تــدرك أن الــنقد السلبي الموجه لهم نتيجة لعوامل غير ثابتة (الجهد) أو استخدام استراتيجية غير مناسبة، ترتبط بالتقييم الإيجابي للذات، أما الحالة التــي تدرك أن النقد السلبي الموجه لهم نتيجة لعوامل ثابتة تؤصل لدي التلاميذ تقييم الذات السلبي، وأنهم أهل للعجز .

وبالتالـــي يحـــتاج المعلمون إلى الوعي بنوع النقد المستخدم، فإذا استخدم المعلمون باستمرار نقدا سلبيا كتغذية مرتدة يؤدى ذلك إلى خفض تقدير الذات وتشكيل اعتياد عدم المحاولة لدى التلاميذ، ورؤية سلبية عن الذات، وفى النهاية إلى اقتناع التلميذ بعجزه، ونقص معطيات النجاح لديه (Nolen - Hoeksema et al , 1992).

التوقعات وتقدير الذات لدى الأطفال

- عندما يستطيع الطفل توقع الحقيقة بوضوح، يكتسب الشعور بالتحكم .
- وعندما يستطيع الطفل أن يعزز إنجازه بشكل إيجابي، ولا يتخلى عن الرغبة الصادقة فى المحاولة، يكتسب الشعور بالتصميم والمثابرة .
- وعـــندما يستطيع الطفل أن يعيش تعبيرات التقبل الذاتي، ولا يشعر بأنه مهدد عندما لا تتم مواجهة أو استيعاب المواقف الشخصية، يتم اكتساب الشعور بالقناعة، وتتجه كل هذه المكاسب إلى تعزيز تقدير الذات، ومن ثم يجب تعليم الطفل أن يستخدم التوقعات بطرق متنوعة.

ما التوقعات : تعبر التوقعات عن ميول عقلية يوجدها الأفراد من أجل هدفين:

١- إدراك حقيقة أنهم يعيشون ليمنحوا أنفسهم إحساساً بالقدرة على التحكم " إنني أفعل ما هو متوقع منى "

٢- الاستعداد لحدث السلوك " هذا هو ما توقعت أنه سيحدث "

وبـــدون الاســـتفادة مـــن أى توقعات يمكن أن يشعر الأشخاص بالاضطراب فى الوقت الحاضر " ليس عندي أى فكرة لما هو مفترض أن أفعلـــه " والخوف من المستقبل غير المعروف " لا أملك معطيات توقع ما سوف تكون عليه التجربة "

وهـــناك ثلاثة أنواع شائعة من التوقعات يعتمد عليهما الطفل فى تأكيد ارتباطه بالحاضر وتوقعه للمستقبل :

١ـ **التنبؤات** : ما يعتقد الطفل فى أنه سيحدث " سأجتاز هذا الاختبار بنجاح

٢ـ **الطموحات** : ما يريد الطفل أن يحدث " أريد أن يتم اختياري رائد للفصل "

٣ـ **الشروط** : اعتقاد الطفل فى أنه يجب أن يحدث " يجب أن أحصل على حرية أكثر من آخي الأصغر لأنني الأكبر "

ولأن الـتوقعات مكتسبة وليست فطرية، فهي تعتبر قابلة للتعديل وليـست ثابتة، ويمكن أن يتعلم الطفل كيف يخلق توقعات تزيد من تقديره لذات، وثقته بنفسه وتجعله يدرك أنه يمتلك معطيات التأثير فى الأحداث .

فعـندما يختار الطفل التوقعات التي تلائم حقيقة مَا يحدث، تعتبر النتـيجة العادية هى درجة من تأكيد الذات، وبذلك عندما يتم إشباع التنبؤ ويجـتاز الطفل الاختبار بنجاح، يتجه الطفل إلى الشعور بالأمان، وعندما يـتم إشـباع الطَمـوح، ويتم اختيار الطفل كرائد للفصل يتجه الطفل إلى الشعور الإنجاز، وعندما يتم إشباع الشرط، ويتم منح الطفل الأكبر حرية أكثر من الطفل الأصغر، يتجه الطفل الأكبر إلى الشعور بالرضا، وتؤدى هذه الميول إلى نتائج انفعالية سارة، عندما تلائم التوقعات الإيجابية التي يقوم بها الأشخاص الحقيقة التى يواجهونها، وفى هذه الحالة يحدث انفعال إيجابـي، يقـوم بدوره فى تعزيز تقدير الذات، وإدراك الطفل أنه يمتلك معطيات التأثير فى الأحداث .

وعلى النقيض من ذلك عندما يجد الطفل سلسلة من التوقعات التى تعـد غيـر واقعـية، والتي لا تلائم الحقيقة التى توقعها، حينئذ تثير هذه التوقعات غالباً استجابة محزنة، ومن ثم ينخفض تقدير الذات، على سبيل المـثال عندما يرسب الطفل فى الاختبار (بينما كان النجاح هو المتوقع) يشعر بالدهشة، ويعانى من القلق قائلاً (إننى لا أفهم كيف أمكنني الإنجاز

بـشكل سئ جداً) وعندما يفشل الطفل فى أن يختار رائد للفصل (عندما كان الاختيار هو ما كان مطلوباً) يشعر بالإحباط ويعانى من الحزن قائلاً (إنني حقا أشعر بأنني مخذول لعدم انتخابي) وعندما لا يتم منح الطفل أية حرية أكثر من أخيه الأصغر (عندما كان يبدو أن المعاملة المختلفة عادلة فقـط) يشعر بالخداع، ويعانى من الغضب قائلاً (إنه ليس من العدل أننا نبدأ فى فعل نفس الشيء عندما أكون أنا أكبر بكثير جدا !)

وعـندما يـرى الوالدان طفلهما يختار سلسلة من التوقعات غير الملائمة، يمكنهما اقتراح تغيير هذه التوقعات بطريقة أكثر واقعية، ويمتلك الـوالدان دوراً تعليمـياً مهماً فى تعليم الطفل تطوير التوقعات التى تلائم الحاضـر بـصورة واقعـية، بإعداد طفلهما التلميذ فى المرحلة الابتدائية للدراسـة الإعداديـة، ويمكـنهما قـول " لمساعدتك فى تعلم المزيد من الاسـتقلالية والمـسئولية من المرجح أن يكون معلمي المرحلة الإعدادية أكثـر صرامة، وأقل تدعيما من معلمي المرحلة الابتدائية، وبذلك يمكنك توقع أنه سيتم أمرك بالكثير من الأشياء فى وقت واحد فقط (التنبؤ)، والتي يمكن أن تنل اهتماما فردياً أقل مما ترغب (الطموح)، وأنه لن يتم منحك فرص عندما تشعر إنك يجب أن تمنح (الشرط)

فالاستمرار بالتمسك بالتوقعات التى لا تلائم الواقع يعرض الأفراد للدهـشة والقلـق، والإحباط والحزن، على سبيل المثال فإن الشاب الذي يـتوقع أن تعود رفيقته السابقة عندما شعر أن من الواضح جداً أن الحب انتهى، تطول تعاسته برفضه تقبل مالا يمكنه تغييره خلال الوقت، ويشعر فقط بأنه أسوأ بشكل متوالي، ويتضمن ذلك الاستياء اعتقاد محوري يدور حول العجز الشخصي وعدم امتلاك معطيات التأثير فى هذا الأمر.

وفى هذا الخصوص يمكن أن تفيد التوقعات فى تحفيز(أو تثبيط) الإنجـــاز، حيث يمكن للوالدين تعليم الأطفال كيف يشجعون أنفسهم ليظلوا ســـعداء، لـــيواجهوا التحديات،.ويثابرون من أجل تحقيق الأهداف ويمكن وصف ذلك من خلال النموذج التالي :

نوع التوقع	توقعات مشجعة	توقعات مثبطة
التنبؤ	سأكون قادراً على النجاح	لن أنجح أبداً
الطموح	أريد أن أحقق أهدافي	لا أريد المحاولة
الشرط	ينبغي أن أمنحه كل ما أستطيع	يجب أن أستسلم تماماً

حيث تحث التوقعات المشجعة على الجهد، وتحسن إمكانية تحقيق النتـــيجة المرغوب فيها، وتعزز تقدير الذات، وتقلل التوقعات المثبطة من الجهد، وتزيد من احتمالية النتيجة السلبية، وتؤدى إلى خفض تقدير الذات، وتعزز اكتساب معارف ودوافع العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز .

٤ـ أسـاليب معاملـة المعلمين للتلاميذ : حيث قد تخلق في التلميذ القوة والصلابة والعقلانية فى التفسير ومن أمثلة الرسائل التى تساعد على التحصين ضد العجز :

١- ممتاز لأنك ذكي ومجتهد جدا

٢ - هذا جيد لأنه عمل صعب واستطعت بجهدك وإصرارك أن تجتازه

٣- هذا جيد وأنك حقيقة استطعت أن تستخدم الاستراتيجيات المناسبة

٤- هذا جيد لأنك بذلت جهدا عظيما وفشلت وهذا لا يرجع لانخفاض قدراتك

وهناك تفسيرات اخري تستثير العجز مثل :ـ

١- أنت غبي لأنك لا تستطيع حل هذه المسألة .

٢- لماذا لم تتدرب و تتعلم اكثر وتتعود علي المحاولة والإصرار .

٣- لا تفــرح بنجاحك لأنه نجاح سهل واليوم حظك جيد أو أن الامتحان كان سهلا

٤- أنــت تلميذ محظوظ لأنك استطعت أن تستخدم بعض الحيل الوهمية للــنجاح، ونحجت (Ormoed, 1998: 513) فالرسالة التي يبعث بها الآباء والمعلمين عند تعاملهم مع التلاميذ قد تجبرهم على العجز أو الــتمكن، فعــندما يفشل التلاميذ قد توحّي رسالة معلميهم بأن هذا الفــشل راجــع لعــوامل قابلــة للتحكم مثل الجهد والاستراتيجيات المستخدمة فأي فشل أو إخفاق للفرد يجب تفسيره كدالة لعوامل تحت سيطرته وتحكمه مثل جهده، أي إذا بذل جهدا مرتفعا يصبح مسيطرا فاعلا علي فشلة، وعندما ينجحوا قد توحي رسالة معلميهم بأن هذا الــنجاح راجع لعوامل تحت نطاق تحكمهم مثل جهدهم ومحاولاتهم الجــادة وهــي عوامل ثابتة عبر الزمن ومستقرة عبر المواقف وأن نجاح الفرد نابع من ذاته ولذاته .

ويعطــي شنك (Schunk.1996 : 360) بعض العبارات التي يجب استخدامها كرسائل من المعلمين للتلاميذ لتنمية مقدرتهم على التحكم والوقاية من العجز المتعلم، ويسميها أر مرود (ormrod : 1998: 514) بالــتفاؤل المتوقع " optimistic expectation " ومنها : حصولك على الدرجات المرتفعة دليل على إتقانك للمهمة أو العمل أو الأداء وليس دليلاً على تقدمك على الآخرين، فكن دائماً محاولا ومصراً ومثابراً ومستخدما لأنــسب استراتيجيات التمكن والإتقان .. عملك هذا أو أدائك دليل واضح علــى موهبتك ومحاولاتك الجيدة ... ممارستك وتدريبك على الأداء دليل علــى إتقانك أولاً وحصولك على الدرجات المرتفعة ثانياً . ربما تفشل، واعلم أن الفشل ليس نهاية العالم، فقد يكون إنذار حقيقي لقلة جهدك، وإذا اجتهدت وفشلت فأنت أشرف من الذي ينجح بدون اجتهاد ولا محاولات

وتتــشابه رسالة الراشدين مع التغذية المرتدة المرتبطة بالكفاءة، حــيث يؤكد السلوكيون أن التغذية المرتدة الإيجابية غالباً ما تكون معززاً إيجابــياً للتلاميذ . فالتغذية المرتدة الإيجابية ربما تحمى الدافعية الذاتية ، ولاســيما إذا كانــت الرســالة التى ترسل للتلاميذ تتضمن إيحاء للتلاميذ بامتلاكهم القدرة على النجاح، وقدرتهم على التحكم، وعلى تحقيق أهدافهم، وبالتالي تنمو فاعلية الذات لديهم (Stipek ; 1998) وقد تخفض التغذية المــرتدة التــناقض بين أين أكون وماذا أريد أن أكون . فيجب أن تنشئ الــتغذية المــرتدة شعور قوى عن ماذا يكون التلميذ وماذا يريد . فعندما تخبــر التغذية المرتدة التلميذ بأن جهوده الحالية غير كافية لتحقيق هدفه، تدفع التلميذ إلى بذله جهد أعلى، أو يحاول البحث عن استراتيجية أخري، وعــندما تخبره التغذية المرتدة بأنه وصل للهدف، أو يستطيع تخطيه أو تجاوزه، يشعر التلميذ بالرضا والكفاءة والقدرة على التحكم، وربما يوحي ذلك أن يضع أهداف مرتفعة فى المستقبل .

ومــن هــنا ترتبط التغذية المرتدة للمعلمين ارتباطاً إيجابياً بتقيم الأطفــال لقــدراتهم فــى الرياضيات مثلاً، حيث يستطيع المعلمون امداد الأطفــال بــتغذية مرتدة تجعلهم يركزون على ما يفعله الأطفال بطريقة صــحيحة، وأن يــتعاملون مــع اخطائهم كأشياء طبيعية فى التعلم، وأن يعرضــوا علــيهم مدى الخطأ فى مهاراتهم واستراتيجياتهم، ويساعدونهم علــى فهــم لمــاذا اخطئوا، ويمدونهم بوسائل تقويم عملياتهم ومعالجاتهم للمشكلات، واستبصارات جيدة بحلولهم، ويعطون لهم مقترحات للتحسين ،والتغذية المرتدة بهذا الشكل تركز على التعاون وتحسين الذات فى ضوء الأداءات الماضية، وليس فى ضوء المقارنة والتنافس مع الأخرين .

وبإمكـــان المعلمين أن يستخدموا ما يسمى بالتوقع المهدد، والذي يـــرتبط بأربعـــة أنواع من التوقع تعد عوامل ضرورية لوقاية التلميذ من العجز وهم :

١- توقع التلميذ أنه في حالة خطر (حالة مهددة) أنا سوف أفشل إذا لم أذاكر بجد

٢- توقع أن التغير السلوكي يخفض الخطر " إذا ذاكرت واجتهدت سأكون ناجحاً وأصل إلى ما أتمناه "

٣- توقـــع أن قـــدرة الفـــرد كافـــية للتحكم " أنا عندي القدرة على الجد والاجتهاد (Bandura , 1999: 261).

٥ـ بنـية الأنـشطة داخـل حجـرة الدراسـة : قد توضح بنية الأنشطة فى حجرة الدراســة عــن معلــومات عــزو، فحين يتنافس التلاميذ للحصول على الـــدرجات وغيـــرها من المكافآت تزداد المقارنات بين قدرتهم والتلاميذ الناجحون فى ظل ظروف التنافس يؤكدون على أهمية قدراتهم وإسهامهم فى نجاحاتهم والذين يخفقون يعتقدون أنه تنقصهم القدرة المطلوبة للنجاح . إن هــذه الظـــروف تخلق حالة دافعية قوامها الانغماس فى الذات، ويبدأ التلاميذ فى سؤال أنفسهم (هل أنا زكى) .

وفـــى البيـــئة التعاونية أو الفردية تتناقص الفروق فى القدرة إلى حدها الأدنى فالبيئات التعاونية تؤكد على جهد التلميذ حين يكون كل تلميذ مسئولاً عن جانب من العمل التعليمي أو المهمة، وحين تكافئ المجموعة علـــى أدائها الجمعي، وفى البيئات الفردية يقارن التلاميذ عملهم الحاضر بإبداعاتهم السابقة ويركز التلاميذ فى البيئات الفردية (هل بذل الجهد كافياً ؟) وعلـــى استراتيجيات التعلم التى تحسن الإنجاز (كيف أستطيع أن أفعل

هــذا ؟) ومــزج التلاميذ ذوى المشكلات فى التعلم مع المتعلمين العاديين يعملــوا فــى مهــام تعليمية متعاونين، طالما أن الجماعة تنجح والنجاح الجماعــي يحــسن تقويمات الذات (Self - Evaluation) لذوى الأداء الــضعيف، والجماعــات التعاونية التى تتألف من تلاميذ معوقين وتلاميذ عاديــين تعمل بنجاح إذا درب التلاميذ علىَ طريقة العمل فى الجماعات الــصغيرة، وحــين يعمــل الجماعة على نحو جيد معاً فإن أداء الأطفال العاديين والمعوقين تعانى وكذلك تقويمهم لأنفسهم .

٦ـ **تقديــر فــرص الــنجاح** :أى مقدار الفرصة التى سوف نحصل بها على ما نــريد، فنحن لا نحاول بشده إلا إذا توقعنا بدرجة معقولة تحقيق النجاح . فــإذا كان لدى طالب ما دافع قوى للتعرف على إحدى زميلاته قد تتكون لديه قيمة حافزه عالية لمصادقتها ولكنه إذا كان يشعر بالهيبة والخجل من النساء، ويرى نفسه غير جذاب وغير محبوب فقد لا يقدم على عمل سئ عــند تقديــر فرصــنا للــنجاح يجب أن ننظر إلى الموقف نظرة واقعية Realistic فقد نرفض الاشتراك فى الحفلات التي تقام في مدارسنا أو كلياتــنا حــيث لا يــوجد لديــنا خبرة بالتمثيل . وقد نرفض فكرة العمل بالمحاســبة لا نتلاقــى صعوبات في دروس الرياضيات ولكننا فى معظم الأحيان لا نتأثر كثيراً بالحقائق كما نتأثر بصورتنا عن أنفسنا أى تقديرنا لأنفــسنا وقدراتــنا . يبالغ بعض الناس فى أدائهم عم مواهبهم ويقحمون أنفــسهم فى محاولة أى شئ وهو ميل يجعلهم عرضة للفشل مرة بعد مرة أخرى . ومن جانب آخر بعض الأفراد يعجزون عن أداء بعض الأعمال فــيملون إلــى التشاؤم . وفى فرص نجاحهم في أى موقف وقد تكون لهم قــدرة علــى تحقيق النجاح فى الإنجاز والانتماء وغيرها من الأهداف، ولكنهم يقلعون عن المحاولات الجادة (فاروق موسى ١٩٨٥)

وفـــى هــذا الـــشأن ترتبط تقدير فرص النجاح بالتغذية الرجعية الإيجابـــية مـــن جانب المعلم إذا كانت تنقل رسالة محورها " أن التلاميذ لديهم القدرة على أداء المهمة بنجاح " ومن جراء ذلك تزداد فاعلية الذات لديهم . وفيما يلي بعض الأمثلة للتغذية الرجعية الإيجابية والتي لها تأثير إيجابي على دافعية التلاميذ :

- أســـتطيع أن أرى خــــلال حل بعض المسائل الماضية أن لديك مشكلة معقدة التفاصيل، وأعتقد أنك تعرف ما هى المشكلة بالضبط، والآن دعنى أوضــــح لك ماذا تحتاج لتفعله ... فى العديد من مقدمة أوراق بحثك، أجد معظم الفقرات لا تؤدى منطقياً إلى الفقرة التى تليها، وهنا يجب أن تضع عناوين تلخص ما يدور فى الفقرة، ودعنا نجد وقتا لتوضيح كيف يمكنك استعمال هذه الأساليب لكى تساعدك على إعادة كتابة بحثك مرة ثانية .

٧- **الاهتمام الأساس بالنتائج المنطقية** : يرتبط مبدأ النتائج الطبيعية بأن الحقيقة والواقع تؤثر على سلوك الطالب أكثر مما يستطيع ان يفعل المعلم، فالطفل الـــصغير الذى يقرر آلا يأكل يدرك الجوع، وهو يتعلم سريعاً أنه عندما يأكل فإن ذلك فى صالحه، وللسماح للطفل أن يخبر نتيجة منطقية وطبيعية فـــإن المعلـــم يسلك مثل المتفرج، ويساعد الطلبة على الاستجابة لمطالب الموقـــف أكثـــر من الاستجابة لمطالب المعلمين، وعندما يحتمل أن تكون النـــتائج ضـــارة فـــإن المعلم عليه أن يتدخل، ويحتاج المعلمون إلى قدر معقول من المهارة والتدريب لاستخدام هذا المدخل بكفاءة .

ويـــستخدم هـــذا المعلمـــون النتائج المنطقية عندما يحتاجون إلى الحفـــاظ علــــى الـــنظام فى الوقت الذى لا يستطيعون فيه الاعتماد على الحـــدوث الطبيعي للنتائج التى من شأنها أن تكف أساليب سلوكية معينة . فالطالب الذى يطرق الكرسي بينما لا يريد المعلم لهذه النتيجة الطبيعية أن

تحدث، فهو يأخذ الكرسي أو يحركه بعيداً عن الطالب حتى يلتزم الطالب بألا يطرق عليه مرة ثانية، وفى فعل ذلك فإنه يتبع ما أحب أن أسميه الـ (R) الأربعة، أى الكلمات والمفاهيم التى تبدأ كلها بحرف R للنتائج المنطقية : فالنتائج : -

[أ] ترتبط Relate منطقياً بالسلوك .

[ب] معقولة Reasonable أى تركيز على الموقف أو الحدث المباشر أو القريب .

[ج] وهى تحفظ الاحترام Respect لشخصية الطالب وتكون كرامته مصونة، ولا يتم الحكم عليه كشخص طيب أو غير طيب .

[د] وتسمح له أن يكون مسئولاً responsible عن أفعاله وقابل للمحاولة (platt , 1991)

وفى كل هذه الصور يختلف استخدام النتائج المنطقية عن العقوبات، ويمتنع المعلم عن ممارسة سلطته وعن أعمال إدارته، أو فرضها على الطلبة، وبدلاً من ذلك فإن المعلم يسمح لحقيقة الموقف وملابساته أن تأخذ مجراها، وهذا ليس بالأمر السهل على المعلم، ولكن بقدر ما يكون المعلم قابلاً أو قادراً على أن يدع الموقف يباشر نفسه تكون نتائجه أفضل (صفاء الأعسر، علاء كفافى، ٢٠٠٠)

تطبيقات العزو

١ـ العزو السببى والثقة المدركة للمعلمين :

يرى بروفى (Brophy ,2000)أن المعلمين الذين يثقون فى قدرتهم على التدخل بنجاح لمعالجة العجز المتعلم من خلال أمور عدة منها :

١) ثقة المعلمين على إكساب تلاميذهم القدرة على وضع وتنفيذ أهدافهم

٢) ثقـــة المعلمين فى قدرتهم على تعديل نظرة تلاميذهم لمسببات النجاح والفشل

٣) ثقة المعلمين فى قدرتهم على خلق ببيئة تعلم فعالة .

٤) تشجيع التلاميذ على النظرة للأخطاء كأجزاء طبيعية فى عملية التعلم، وليست نهاية العالم

٥) تـــشجيع التلامـــيذ على التفكير العلمي واستخدام أمثل الاستراتيجيات المعرفية مناسبة للمشكلة .

٦) ثقة المعلمين فى تعديل نظرة التلاميذ للقدرة من كونها ثابتة إلى كونها وسيلة ومتغيرة من خلال :

- تركيز انتباه التلاميذ أكثر على عمليات التعلم لا على النتائج .
- عمل ردود فعل طبيعية للأخطاء، وأن هذه الأخطاء أجزاء طبيعية في عملية التعلم، وليست دليلا على الفشل .
- تنمـــية اعـــتقادهم باستراتيجية الجهد المبذول والمعايير الشخصية عـــندما نمدهم بالتغذية الرجعية وأن يحاولوا بجد أن ينجزوا أهدافهم رغبة في إشباع دوافعهم الداخلية لا إشباع دوافعهم الخارجية

ومـــن ثم فإن معتقدات الفاعلية لدى المعلم، أي معتقداته حول ثقته وجدارته فى التأثير على أداء التلاميذ، وعلى إجادتهم لمهام تعليمية خاصة، واعـــتقاده حول أسباب أداء التلاميذ، ومدى ارتباط إدراك وأحكام المعلمين حول فاعلية جهودهم وقدرتهم فى التأثير على مخرجات التلميذ النفسية .

وأكـــد شيـــستر (Chester ,1996) أن المعلم ذو الاعتقاد المرتفع بفاعلية الذات ينشغل أكثر بالممارسات المرتبطة بكسب الإنجاز لدى التلميذ،

بالإضـــافة إلـــى قدراته على مساعدة التلاميذ منخفض الإنجاز أثناء مواقف الفشل ،على أن يقبلون فشلهم على أنه فرصة للنمو والتطور، وأنه ليس نهاية العـــالم (Bandura, 1999) وتـــزيد مـــن الدرجة التي يقبل عندها المعلم الشعور بالتحكم والحفاظ على العمل أو النجاح والتطور فى العمل، فكل هذه المتغيرات ترتبط معا وتؤثر على مخرجات التلميذ الأكاديمية والنفسية .

وأكد سافيس (Saffici, 1996) على وجود عاملين يشكلان قدرة المعلم على تحصين التلاميذ ضد العجز المتعلم هما : الفاعلية الشخصية وإدراك الـــتحكم الداخلي،وتوفـــر هذه المتغيرات للمعلم قدرة على التأثير والـــتفاعل، وخفـــض الـــشعور بنقص القدرة . وفى ضوء ذلك أكد هوى (Hoy,1986) على دور المعلم فى المشاركة مع التلاميذ، وتدريبهم على عزو الفشل إلى الجهد، والتحكم الذاتي، وإعطائهم فرصة تغيير اتجاهاتهم نحو التعلم .

وتقصى جبسون وديمبو (Gibson & Dembo ,1984) علاقة فاعلـــية الذات لدى المعلم والتركيز الأكاديمي وسلوكيات التغذية المؤثرة للمعلـــم، ووجـــدا أن المعلمين الذين لديهم معتقدات فاعلية ذات مرتفعة ينهمكون فى ممارسات مرتبطة بارتفاع التحصيل الأكاديمي، ويتصرفون بطـــريقة تعاونـــية، ويـــنوعون رسائلهم وممارستهم لتناسب كل القدرات العقلية داخل الفصل المدرسي، ولديهم قدرة مرتفعة على مساعدة التلاميذ ذوى التحصيل الدراسى المنخفض أثناء مواقف الفشل، ويكافئونهم فضلاً عـــن خفـــض نقـــدهم ولـــومهم لهم مقارنة بالمعلمين ذوى فاعلية الذات المنخفـــضة. وتوصل جلاسبرج (Glassbrg 1979) إلى علاقة إيجابية بـــين معـــتقدات فاعلـــية الـــذات ومستوى الوظائف المعرفية للمعلمين، واستراتيجيات التعليم الفعالة التى يتعاملون بها مع التلاميذ.

٢ـ العـزو السببي ودافعية الإنجاز: يعد الدافع للإنجاز من أهم الحاجات النفسية التـــي استقطبت اهتمام علماء النفس فى السنوات الأخيرة، ربما لأن هذا المفهوم يرتبط بالإنجاز الفردي الذى يبدو فى السيطرة على البيئة، وحسن معالجتها أو التعامل معها وتنظيمها، وتذليل العقبات، والاحتفاظ بمستويات عالـــية مـــن الإنجـــاز القائم على العمل، وبذل الجهد والتنافس من أجل الوصـــول بمـــستوى الأداء إلـــى درجة التميز (فتحي الزيات، ١٩٩٦) والدافـــع للإنجـــاز عـــبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد يتفاعل مع إمكانـــات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للـــنجاح أو الفـــشل، فمن يتميز بدافع مرتفع للإنجاز يعزى فشله للافتقار للجهد، ومن يتميز بدافع منخفض للإنجاز يعزى فشله للافتقار للقدرة .

ويـــربط اتكنسون الدافع للإنجاز بالرغبة فى تحقيق الأهداف، ويذكر أن قيمته تكمن فى الشعور بالفخر الذى يشتقه الفرد من الإنجاز . ويـــرى ماكيلـــيلان أن الدافع للإنجاز يختلف بين الأفراد والثقافات، حيث يمـــيل ذوو الحاجـــات العالية للإنجاز إلى التصرف بأسلوب مميز حيث يمـــيلون إلى تجنب المخاطرة الكبيرة والصغيرة ،ويفضلون الأعمال التى تكون درجة المخاطرة فيها وسطاً بين الصعوبة والسهولة، فهم لا يحبون المغامـــرة، زد علـــى ذلك يهتمون بالتغذية الرجعية المباشرة حول مدى نجاحهم فى إنجاز أعمالهم لذلك فهم يميلون أكثر نحو الوظائف ذات المهام المحـــددة والنـــتائج الملموسة القابلة للقياس ويفضلون الحوافز المرتبطة بأعمـــالهم، ولكـــنهم يعتبرون النقود رمزاً للإنجاز أكثر من كونها وسيلة لـــشراء الأشياء. ويعتقد ماكيلان أن الحاجة للإنجاز مكتسبة وحيثما تكون سائدة تزدهر الأعمال وتتطور .

ويوضح هيكهوسن (Heckhausen , 1987) أن الدافعية للإنجاز يمكن فهمها على أساس نظام تقويم الذات وتوقع النجاح ،وتنقل الفرد من الخوف من الفشل إلى الأمل فى النجاح، ووضع أهداف واقعية، وإثارة الدافع، وتشجيع عزو النجاح والفشل إلى عوامل قابلة للتحكم .

وتشير الدافعية للإنجاز المرتفعة إلى التوجه نحو الانجاز من خلال الجهد والقدرة على الأداء، وإدراك معطيات الانجاز، وتشير الدافعية المنخفضة إلى التوجه نحو الفشل من خلال ضعف القدرة على الأداء وتقويم الذات المنخفض، والسلبية، وإدراك عدم جدوى الجهد (Heckhausen , 1987) .

وتتكون دافعية الإنجاز من عدة أبعاد ناتجة من عدة متغيرات متفاعلة مثل مركز التحكم، الحاجة للانتماء ،الحاجة للإنجاز الشخصى والاجتماعى والدراسى، وتوجه الفرد للعمل الجاد لكي يتفوق فى دراسته، وتحمل المسئولية، وقيمة الجهد.

ويذكر وينر أن الحاجة للإنجاز ترتبط بالأسباب المدركة للنجاح والفشل، فالأفراد ذو الحاجة المرتفعة للإنجاز أكثر عزوا للنجاح للعوامل الداخلية مثل بذل الجهد،وأكثر عزواً للفشل إلى العوامل الخارجية مثل صعوبة المهمة مقارنة بذوى حاجة الإنجاز المنخفضة، ودعمت هذه النتائج دلال وسيزى (Dalal & Sethi , 1988) عندما اختبرا الفروق في العزو بين الأفراد الذين لديهم مستويات مختلفة من الحاجة للإنجاز، وتوصلوا إلى أن الأفراد ذو حاجة الإنجاز المرتفعة يعزون نجاحهم إلى قدرات يمتلكونها وجهد يبذلونه، ويعزون الفشل إلى صعوبة المهمة، بينما الأفراد الذين يمتلكون حاجة منخفضة للإنجاز يشعرون بمسئوليتهم عن الفشل. وهذا ما لاحظه أيضا شابنيلو (Scapinella , 1989) عندما أشار إلى أن ذوى

حاجة الإنجاز المرتفعة أقل قبولا للفشل . . ومن ثم فإن الأفراد الذين لديهم حاجة منخفضة للإنجاز أنشئوا اجتماعيا لقبول مسؤولية فشلهم، أما ذوى حاجة الإنجاز المرتفعة فيقبلون المسؤولية عن نجاحهم لا عن فشلهم، وترتبط الحاجة المنخفضة للإنجاز بالإحساس المنخفض بالكفاءة، والتوقع المنخفض، والميل إلى لوم الذات والطموحات المنخفضة، كما يعد غياب الحاجة للإنجاز عنصراً معوقاً للتنمية الاقتصادية .

وتوصل جروف وبارجمان (Grove & Pargman , 1982) أن الطلبة ذوى خبرات النجاح يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى القدرة والجهد، بينما الطلبة ذوى خبرات الفشل يعزون فشلهم إلى صعوبة المهمة أو الحظ فضلا عن تناقص الدافعية بتكرار النجاح لدى ذوى خبرات الفشل. وبين مارش (Marsh , 1984, 1986) في دراسته أن الطلبة ذوى التحصيل الدراسي المرتفع يعزون أسباب نجاحهم إلى القدرة والجهد، ويحتفظون بتهيؤ معرفي مؤداه أنهم يستطيعون إذا حاولوا، بينما يعزوا منخفضوا دافعية الإنجاز نجاحهم أو فشلهم لعوامل مثل مساعدة الآخرين أو الحظ أو صعوبة المهمة أو العائد الخارجي، وهذا يدل على أن الأسلوب الذى يستخدمه الطالب في تنظيم وإدراك سبب النجاح والفشل يرتبط بدافعية الإنجاز لديه.

العزو السببي والمنافسة الرياضية

يمكن اعتبار موقف المنافسة الرياضية من أهم مواقف الإنجاز الرياضي، حيث يعتبر بمثابة موقف إنجاز نوعى خاص، ولكل لاعب في مجال الإنجاز الرياضي أسلوب العز المميز له، وهى الطريقة أو العادة التي يميل فيها اللاعب لتفسير النتائج، والتي تكون فى المواقف المعتادة أو المألوفة شبه الثابتة، ويمكن النظر إليها كسمة شخصية مميزة للاعب،وعلى مدار ممارسة اللاعب لنشاطه الرياضي فإنه يتعرض لنوعين من الخبرات:

الأولـــى : وهى خبرة النجاح وهى نتيجة نسبية ترتبط بالمستوى الموضـــوعي الحالـــي للاعب، والمستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه، فإذا حقـــق اللاعب مستواه الموضوعي الحالي، وكذلك المستوى الذاتي الذي يـــتوقعه لنفـــسه فعـــندئذ يعيش اللاعب فى خبرة نجاح بغض النظر عن حدوث الفور والهزيمة .

والثانية : وهى خبرة الفشل وهى نتيجة نسبية ترتبط بالمستوى الموضـــوعي الحالي، والمستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه، فإذا لم يحقق اللاعب المستوى الموضوعي الحالي له، أو لم يحقق المستوى الذاتي الذي يـــتوقعه لنفـــسه فعـــندئذ يعيش اللاعب فى خبرة الفشل بغض النظر عن حدوث الفوز أو الهزيمة .

كمـــا أن اللاعب حينما يدرك ويفسر أسباب نجاحه أو فشله ممثلة فـــى مـــستوى أدائه ونتائجه على أساس العوامل الخارجية مثل الحظ أو التحكـــيم أو المـــنافس أو سوء الأدوات فإن هذا اللاعب ذو وجهة ضبط خارجية، فى حين يتسم اللاعب ذو وجهة الضبط الداخلية بتفسيره لأسباب نجاحـــه أو فـــشله إلى عوامل داخلية مثل قدراته الذاتية ومستوى مهاراته ومـــدى بذله للجهد (مصطفى باهى، أمينة شلبى، ١٩٩٨)، وترجع أهمية معـــرفة كيف يفسر اللاعب خبرات النجاح والفشل إلى أن ذلك يؤثر فى مقـــدار الجهد ومستوى الأداء فى المستقبل،وإلى تكوين ودود فعل معرفية وانفاعلية متباينة.

على سبيل المثال عند تفسير خبرات النجاح : قد يفسر السباح (عـــادل) فـــوزه ببطولة (٤٠٠) متر سباحة على مستوى الجمهورية، وربما تكون تفسيراته كالتالي :

فئات التفسير	تفسير اللاعب لأسباب الفوز
الثبات	
ثابت	الاستعداد الجيد والكفاءة البدنية
غير ثابت	الحظ
مصدر السبب	
داخلى	الجهد الكبير الذى بذله فى آخر ١٠٠ متر فى السباحة
خارجى	ضعف مستوى المنافسين
قابلية التحكم	
يمكن التحكم فيه	خطة السباق الجيدة، وتنظيم سرعته خلال مسافات السباحة
لايمكن التحكم فيه	إصابة منافسه وعدم الاشتراك فى المنافسة

تفسير خبرات الفشل : مثل انسحاب اللعب (هيثم) وشعوره بالعجز من فريق تدريب الناشئين للاسكواش

فئات التفسير	تفسير اللاعب لأسباب الفوز
الثبات	
ثابت	الافتقاد إلى الاستعداد والموهبة
غير ثابت	أسلوب تعامل المدرب مع الناشئ
مصدر السبب	
داخلى	ضعف البنيان الجسماني
خارجى	بعد النادي عن المنزل وصعوبة الوصول إليه
قابلية التحكم	
يمكن التحكم فيه	ضعف الجهد الذى يبذله
لايمكن التحكم فيه	ارتفاع تكلفة الممارسة عن مقدرته

وقد تتباين الاستجابات الانفعالية والمعرفية طبقا للعزو الذى يعلل به الفرد نتائج الأحداث ويوضح ذلك الجدول التالى :

١ـ عندما ينجح المتعلم

العزو	مثال	الاستجابة الانفاعلية	الاستجابة المعرفية
الجهد (داخلى – غير ثابت – وممكن التحكم فيه)	أنا أذاكر بجد فى هذا الامتحان	زيادة الفخر	توقع أداء مختلف
القدرة (داخلى – غير ثابت – وغير ممكن التحكم فيه)	أنا جيد فى الرياضيات	زيادة الفخر	توقع أداء مشابه
صعوبة المهمة (خارجي – ثابت غير ممكن التحكم فيه	أن الاختبار كان سهلاً	نقص الفخر	توقع أداء مشابه
الحظ (خارجي – غير ثابت – غير ممكن التحكم فيه)	استطعت التخمين فى الامتحان	نقص الفخر	توقع أداء مختلف

٢ـ عندما يفشل المتعلم

العزو	**مثال**	**الاستجابة الانفاعلية**	**الاستجابة المعرفية**
الجهد	أنا أذاكر بجد	زيادة الخزى	توقع أداء مختلف
القدرة	أنا جيد فى الرياضيات	زيادة الخزى	توقع أداء مشابه
صعوبة المهمة	أن الاختبار كان صعباً	نقص الخزى	توقع أداء مشابه
الحظ	أنا لم أستطيع التخمين جيدا	نقص الخزى .	توقع أداء مختلف

وفى المجال الرياضي قد يفسر اللاعب محمد سبب النجاح نتيجة التدريب الجيد لذلك يتوقع أن يزيد من التدريب فى المستقبل لتحسين أدائه، أما إذا فسر سبب النجاح نتيجة الحظ، فإنه يتوقع عدم التدريب الجيد لأنه ليس السبب فى تحسين أدائه .

مـــثال اللاعب " على " يفسر سبب الفشل نتيجة الحظ لذلك يتوقع عـــدم زيادة التدريب لأنه ليس السبب فى هبوط مستواه، ولكن السبب هو الحـــظ، كذلك إذا فسر سبب الفشل نتيجة ضعف قدراته، فإن ذلك يقلل من الدافعية والثقة فى النفس،

وعدم زيادة التدريب لأن ما قيمة التدريب مادمت قدراته ضعيفة .

وبالتالـــي فـــإن المـــدرب الذى يركز على لاعبيه فى إمكانية الـــتدريب ومهـــارات اتخاذ القرار بتحمل المسئولية فى جوانب عدة، فهو يـــتخذ قـــرارات بـــرنامج التدريب نيابة عن الرياضيين الذين هم مجرد تابعـــين، وبالتأكـــيد فـــإن أى مدرب يعرف تماماً طريقة تدريب الناشئين وشباب الرياضيين، ولكن من الواجب عليه أن يعلن لاعبيه تطوير برنامج تدريبهم، وأن يتحملوا المسئولية بصورة أكبر كلما زاد تعلمهم لأنهم أكثر درايـــة بأنفسهم وبأجسامهم من المدرب، وبالتالي فهم الأقدر على تصميم برامج تدريبهم.

ويخطـــئ بعـــض المدربين حينما يرغبون فى السيطرة الكاملة علـــى حياة لاعبيهم فهم يحددون برامج الدراسة، ومتى وأين ومن يرونه، بـــل وكيفـــية إنفاقهم للمال، فهذه الرغبة تضر اللاعب على المدى البعيد، وتتكـــر علـــيه فرصـــته في اتخاذ القرار، وتعلم المسئولية وكيفية ضبط سلوكه.

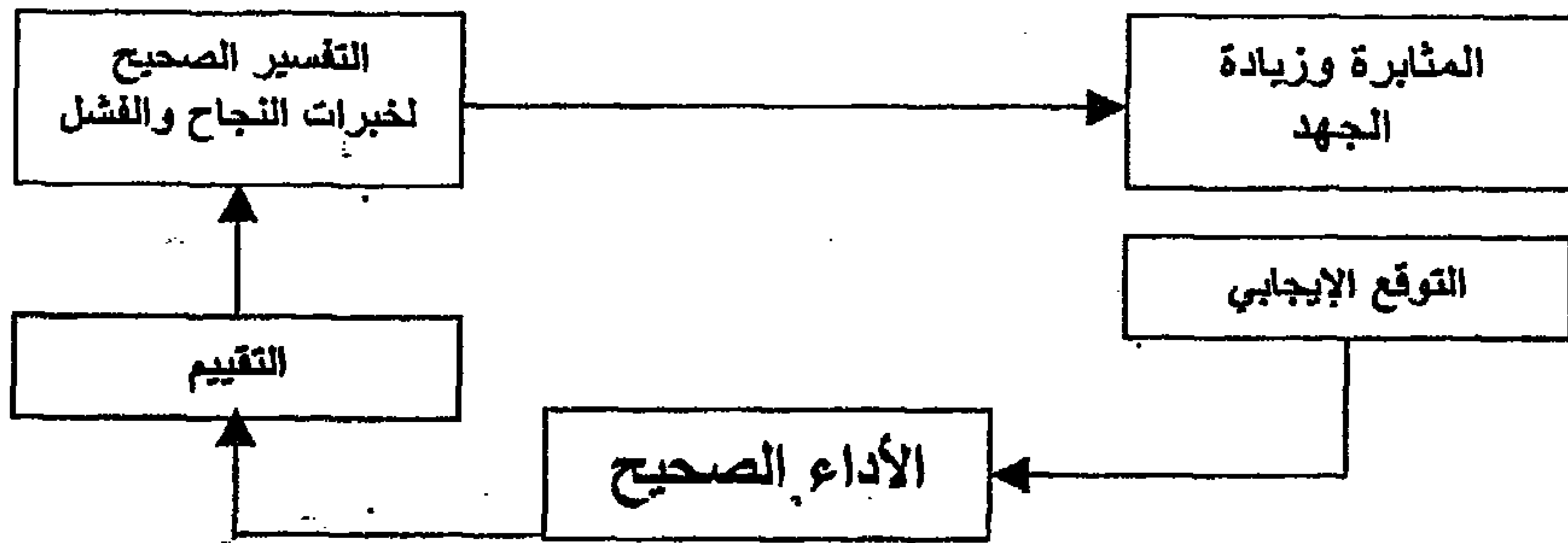
كمـــا أن منح الرياضيين مسئولية أكبر تجاه أنفسهم يعد بمثابة تفـــويض للتنازل الكامل عن عملية الضبط، لكن فى الواقع، فالأمر ليس كـــذلك، إنما هو تشجيع للرياضيين لتحمل المسئولية، حيث تقدير المدرب بـــأنهم أهـــل له، من خلال إرساء بناء يساعد الرياضي الذى يخطئ فى اســـتخدام هذه المسئولية، كذلك فالرياضي لا ينبغي أن يتوقع أن يفعل ما يحلـــو له بل عليه الاختيار من خلال مواقف منظمة، فهو محتاج أن يتعلم التركيز نحو تحقيق الهدف من خلال ضوابط معينة .

والمـــدرب الذى يسهل للرياضي تحمل المسئولية يجب أن يعمل علـــى إفهـــام لاعبيه أنه يعمل طبقا لقواعد وأنظمة ملزمة، ولكنها تعطى إمكانـــية للرياضـــي لتطويـــر مقدرته على تحديد الأهداف، والعمل على تحقـــيقها، وأن تحمـــل المسئولية معناه قبول التحدي لتقرير ما هو النظام الذى يوفر المناخ الأمثل لتطوير المسئولية، وحق الفرد فى تقرير مصيره، والـــشيء الأكثر أهمية هو الاعتقاد أن اللاعب الرياضي أهم من الفوز، وأن يـــتعامل المـــدرب معـــه على أنه إنسان ويهتم به، ويتعاطف معه، ويـــصبح محل ثقته، وأن يتفهم دوافعه وحاجاته، واتجاهاته، وكيف يرى العـــالم مـــن حوله والتعاطف معه مما يخلق الثقة بين المدرب واللاعب، والتى تعد خطوة أساسية نحو اتخاذ القرار السليم، وبكلمات أخرى، يجب علـــى المدرب بدلا من أن يقول (سأجعلهم يحققون ذلك) يقول (سأجعلهم يريدون ذلك، ويتحملون المسئولية نحو تحقيق ذلك) .

دور المدرب فى توجيه تفسير خبرات النجاح والفشل للاعب

أولا : معرفة كيف يفسر اللاعب نتائج أدائه، حيث أن ذلك يوضح كيف ودرجة الاستفادة فى المستقبل .

ثانـيـاً : مساعدة اللاعب فى استخدام الفهم الصحيح لتفسير نتائج الأداء، نظـرا لأهمـية ذلك زيادة بذل الجهد (المثابرة)، وزيادة التوقع الإيجابي وذلك طبقا للشكل التالى :



مـثال : تقابـل الفريق (أ) الذي يتميز بارتفاع مستواه مع الفريق (ب) الـذي يتميـز بالمـستوى المتواضع، وجاءت نتيجة المباراة الفوز الواضح لفريق (أ) .

اجـتمع مدرب فريق (ب) مع اللاعبين بعد المباراة لمعرفة كيف يفسرون النتائج وحصل على الإجابات التالية :

اللاعب	سبب الهزيمة
وليد أبو المعاطى	سوء الحظ
سعد لملوم	تقصير فى بذل الجهد
محمد عبد الستار	ضعف القدرة المهارية
وليد القفاص	صعوبة الواجبات المطلوبة
محمد فتح الله	الخطة الموضوعة
أسباب أخرى	

كما اجتمع مدرب فريق (أ) مع اللاعبين لمعرفة رأيهم عن أسباب الفوز، وحصل على الإجابات التالية :

اللاعب	سبب الفوز
السعيد عبد الخالق	الحظ
عبد الله ذكرى	المهارة العالية
عبد الفتاح يوسف	الجهد
محمد عبد الجواد	الولاء للنادى
هشام حبيب	الخطة الموضوعة
أسباب أخرى	

ماذا تعنى أسباب الفوز أو الهزيمة كما عبر عنها اللاعبون ؟

- اللاعب وليد الذي فسر الفشل نتيجة سوء الحظ يعنى عدم رغبته فى تحمل المسئولية وبذل الجهد لتحسين الأداء، وحيث أن الحظ خارج سيطرة اللاعب وأنه غير ثابت فإن ذلك لا يمثل فائدة من حيث التأثير فى تحسين أدائه فى المستقبل .
- اللاعب سعد لملوم فسر الفشل على أساس التقصير فى بذل الجهد، وحيث إن الجهد تحت سيطرة اللاعب، فإنه يستطيع التغلب على الضعف فى الأداء بزيادة الجهد ومن ثم تحسين الأداء .
- اللاعب السعيد فسر النجاح نتيجة الحظ، وحيث إن الحظ خارج سيطرة اللاعب، وإنه غير مستقر، يتوقع أن يؤدى ذلك إلى عدم تأكد اللاعب من النجاح فى المستقبل، ومن ثم التأثير السلبي على بذل الجهد وتحسين الأداء

- والـلاعب عبد الله فسر النجاح نتيجة ارتفاع مستوى المهارة، وحيث أن المهـــارة (القـــدرة) تحت سيطرة اللاعب وإنها ثابتة فإن ذلك يـــساعد على شعور اللاعب بالثقة فى توقع النجاح وبذل المزيد من الجهد لتطوير مهاراته .

الفصل الرابع

التحكم المدرك

وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم

مقدمة

تـؤكد الاتجاهـات الحديثة في العلوم السلوكية والاجتماعية على الحاجـة إلـى مـبادئ أساسية تدفع وتوجه السلوك الإنساني، ومن بين الاتجاهات الشائعة اتجاه ثنائية الوجود الإنساني Duality Of Human Existence لـباكن Pakn والـذى يتكون من مفهومين متعارضين هما الشيوع Communion والذاتيةAgency فبينما تشير الذاتية إلى محاولات الكـائن الحي لتدعيم فرديته ليتفوق على الآخرين والاستقلال عنهم، وفى الـوقت نفسه يحافظ ويطور ذاته. فإن الشيوع يشير إلى محاولات الفرد التخلي عن فرديته وهويته الخاصة بالذوبان Merging في الآخرين، وفى البيئة المحيطة، وبالتالي الاستسلام والاستكانة للمجتمع الأكبر كجزء من تفاعلـه وانفـتاحه وتعاونه مع الآخرين (Mcadan, 1988) ولابد من التنويه إلى أن جذور وأساسيات هذا المفهوم ترجع إلى الفيلسوف اليوناني الـسقراطى امبـيدكلس Empedakles الـذي ميـز بـين مفهومـين متعارضـين هما الحب Love والنزاع Strife واللذان يوضحان إمكانية التغيـر والـنمو إلـى جانـب الانهيار والضعف decay فى الشخصية (Bandura , 1999)

وتعد هذه المفاهيم أساسية في حياة الفرد وتعبر عن نفسها بطرق متعددة، اعتماداً على سياق تطور شخصية الفرد، والأكثر من ذلك تحتوى الطبـيعة الـشاملة والمـتكاملة لهذين المفهومين على المكونات الدافعية والمعرفية والسلوكية، وهى مظاهر متداخلة فى نظام متكامل داخل الفرد،

وفـــى الوقت ذاته تنظر هذه المفاهيم إلى أن ظاهرة التغير والتطور تعتمد علـــى تفاعلات الأفراد مع بيئاتهم،لاسيما فى أوقات الكوارث والتغيرات، حيث يحاول الأفراد إعادة توازنهم، وإيجاد مفاهيم سلوكية هادفة .

وبالـــرغم من أن مفهوم قدرة الفرد تتأثر بالبناء الأسرى والتنشئة الاجتماعـــية، إلا أن هـــذا المفهـــوم ضـــرورياً وأساسياً فى حياة البشر، ويظهـــر كمكـــون دافعـــي يرتبط بحاجة الفرد الأساسية للتحكم في البيئة (Harter, 1978) ومن ثم فإن حاجة الفرد الفطرية والأساسية تعتمد على أهداف واضحة جداً فى حياته .

وفى أوائل خمسينيات القرن الماضى أصبح مفهوم التحكم المدرك Perceived Control محـــور انتـــباه وجهـــد العلماء، ويسميه البعض الغريـــزة للتمكن Master أو الحاجة للكفاءة Competence أو السببية للشخصية Personal Causation ويشير هذا المفهوم – على الرغم من تعـــدد مـــسمياته – إلى الاعتقاد بمدى التحكم المتاح للذات لتوجيه الأمور وتوجـــيه دفـــة الأحـــداث في الاتجاه الذى تراه و ترغب فيه، وهو حجر الـــزاوية في التكامل والتكيف الشخصي، وينعكس على الجوانب الدافعية والانفاعلـــية والمعرفية الأخرى (Dweck, 2000). ويشكل هذا المفهوم أهمية كبيرة عندما يساعد على مواجهة الضغوط، حيث أنه من المفيد أن يـــتعلم الفرد كيف يسيطر على الأشياء التي تقع فى مجال إدراكه، وقبول الأشـــياء الأخـــرى التي تقع خارج مجال إدراكه، ولكي يواجه ذلك يجب عليه أن يعرف فن التحكم فى الذات .

وفـــى هـــذا الـــشأن أصـــبح مفهوم التحكم المدرك من المفاهيم الجوهـــرية فـــى البحوث الحديثة فى مجال الشخصية، فإدراك الناس أو رغبـــتهم فـــى التحكم ترتبط بقوة بعمل كثير من الاختصاصيين النفسيين

العاملين فى مجالات علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي، وعلم النفس الإيجابى، على سبيل المثال يشير الباحثون إلى وجود فروقاً فردية فى إدراك الأفراد للتحكم فى أمور حياتهم، حيث نجد بعضهم يرغب كثيراً فــى التحكم، وبعضهم الآخر يبدى أقل رغبة فى ذلك ولكن إذا كانت كل المتغيــرات شبه متساوية عند الأفراد فإننا نجدهم يميلون إلى أن يزاولوا بعض أنواع التحكم فى بيئتهم

ويرى ديسى (Deci, 1980) أن الناس لديهم الدافع لأن يشعروا بــأنهم مــتحكمون وفعالون في التأثير على الأحداث في بيئتهم، وحاول ديسى التمييز بين المصادر الخارجية والداخلية للتحكم، كالأشخاص الذين يكون مصدر التحكم لديهم خارجياً يعملون من أجل الحصول على الثواب، أمــا أولئك الذين يكون مصدر التحكم لديهم داخلياً فلديهم توجه لأن يبينوا لأنفسهم وأنهم قادرون، ولديهم الكفاءة، وقد ميز ديسى وزميله (Deci & Ryan, 1985) فيما بعد بين التحكم وبين ما أسموه بالتوجيه الذاتي Self-Determination، وهــم يرون أن الناس قد لا يفضلون التحكم فيما قد يحــدث لهم، ولكن لديهم دافعية للمحافظة على الشعور بأن لديهم اختياراً شخصياً فيما يحدث لهم، أى أن سلوكهم نتيجة التوجيه الذاتي .

وأكــدت الدراســات فكــرة الحاجــة للتحكم من خلال التجارب المعملية، فنجد أن القلق ينخفض عندما يعتقد الإنسان أن لديه القدرة على التحكم في الصدمات الكهربية، ويظهر لدى الفرد الذي يتعرض لإضاءات قــوية خاطفة وصدمات كهربية أعراض مرضية شبه نفسية مثل القرحة الربو، وأعراض أخرى تظهر عندما يعتقد الفرد أنه لا يستطيع التحكم في الصدمات الكهربية، وعندما يعتقد الفرد أنه يملك القدرة على التحكم تختفي كل هذه الأعراض (Seligman, 1998) .

وتؤكد لانجر Langer في كتابها علم نفس التحكم Psychology Of Control The أن التحكم شيئاً مهماً ليس لحالة الفرد النفسية فقط، بل لصحته الجسمية أيضاً، وفى الأحداث التي تخضع للصدفة (مثل الفشل في زهرة النرد) والذي يعتقد بعض الأشخاص أنها تحت سيطرتهم وتؤكد الباحثة على ما يلي :

[١] أن الأشخاص مدفوعون إيجابياً للتحكم في بيئاتهم.

[٢] أن الأشخاص لا يقبلون فكرة أنهم لا يستطيعون التحكم في النتائج.

[٣] أن الأشخاص قد يفشلون فى التمييز بين المهارة Skill والصدفة Chance.

وتعد الحاجة للتحكم من ضروريات الحياة الحقيقية، ويؤكد أكويناس Aquinas أن الفارق الجوهري بين البشر والمخلوقات اللاعقلانية هو أن الإنسان سيد تصرفاته، ولديه القدرة على التحكم فى أفعاله ومن ثم فإن التحكم – حسب لانجر – اعتقاد نشط لدى الفرد بأنه يملك الاختيار من بين الاستجابات الفعالة التي ترتبط بتحقيق النتائج المرغوبة، وتضيف لانجر أن مفهوم التحكم عند سيلجمان يرتبط بعاملين هامين هما:

[١] ارتباط النتائج المرغوبة باستجابات الفرد أو

[٢] لا تحدث النتائج بدون استجابات الفرد المرتبطة بحدوث هذه النتائج. فمعرفتنا بأننا نستطيع السيطرة على الأحداث،أو أننا نتوقع أين ومتى ستقع؟ يساعدنا على أن نكون أكثر مقاومة للضغط والتوتر والاكتئاب،وقد تكون سبباً لكوننا مهيئين للسيطرة على عالمنا.

وتذكر لانجر Langer أن التنبؤ أو التوقع فى حياتنا يشبه قبيلة التيموكوا Timucua والتى سكنت ولاية فلوريدا، قبل أن يجلب

كولومـــبوس Columbus الثقافة الأوربية إلى نصف العالم الغربى، ولقد أســموا أنفسهم بأبناء الشمس The People Of The Sun واعتنقوا فى ديانتهم ثلاث كلمات (عالم السماء والجنة، وعالم الرجال والنساء، والعالم السفلى) ورأوا أن العالم الفوقي أو عالم الجنة هو مكان يمكن تنبؤه وهو مكــان مــنظم، فالشمس والقمر يظهران ويغيبان بطرق يمكن توقعها أو التنـــبؤ بها، وأن النجوم تمز فى السماء بأشكال وأوقات معروفة.. وهكذا مـــثل فصول السنة، ورأوا أن العالم السفلى – ماهو تحت أقدامهم – هو عالم الفوضى والاضطراب، وهو عالم مجهول لا يمكن توقعه أو التنبؤ به .وينظرون للبشر دائما إلى أن العالم الفوقي عالم معروف ممكن توقعه أو التنـــبؤ به،وكان التيموكوا يعبدون عالم السماء،ويخافون من العالم السفلى الفوضوي والذي لا يمكن التنبؤ به . وفى الخوف من الأمور غير الممكن التنبؤ بها، وفى البحث لجعل حياتنا معروفة وممكن التنبؤ بها مسبقا، نحن نـــشبه كثيرا قبيلة التيموكوا منذ ألف عام مضى، فلنتفكر لحظة فى الأشياء التي تخافها، هل هى الظلمة التي تجعلنا غير مسرورين، أم حقيقة الضوء الذي يجعل ما هو قادم فى المستقبل أمر أكثر وضوحا ؟ عندما يؤكد عن قـــرب قدوم إعصار، ومن ثم فالأشكال المعتادة من الحياة قد تتحول إلى احـــتمالات غيـــر ممكـــن بتنبؤها. حتى تجربة بافلوف يمكن النظر إليها على أنها تشكل نوعاً من التعلم التوقعي الممكن التحكم فيه Predictive Learning يحل فيه شيئا جديدا محل الحدث المألوف،أو صوت الجرس مكان رائحة الطعام، كطريقة للحصول على فرصة الأكل .

ويذكر سيلجمان فى كتابه المشهور" العجز" في العلاقة بين القدرة على التنبؤ أو التحكم وبعض الحالات النفسية مثل القلق والاكتئاب، حيث يفـــسر ســـيلجمان كيف نجا البريطانيون من تفجيرات القنابل التى كانت

يلقيها الألمان خلال الحرب العالمية الثانية ن واقد كان كل هياج أو سماع سارينات فى الهواء أمر متوقع ،فعندما لا يسمع سكان لندن هذه السارينات نجـــدهم يكملون حياتهم بطريقة عادية، وعندما لا يمكنهم التنبؤ بالأحداث المـــؤلمة فـــإنهم لا يستطيعون التنبؤ بالأمان ،وبالتالي نجد أن سكان لندن يبحـــثون عن إشارات الأمان Safety – Signals فهي تجعلهم قادرين على التنبؤ بالأحداث الخطيرة التي تكون خارج مجال سيطرتهم .

وينظر الفلاسفة الشرقيون إلى أن محاولات التحكم هى نوعا من الوهم Illusion وبعيدا عن فرض إرادتنا علي العالم، حيث يؤكد القواد والبوذيون الروحيون Buddhist Spiritual Leaders أن حياة الشخص الداخلـــية هي التي تعلمه كيف يتقبل ما هو خارج عن سيطرته، ويمكنهم القـــول : يمكنـــنا فقـــط التحكم في حياتنا الداخلية، وبدلاً من تغيير العالم نحاول أن نغير من أنفسنا.. ويصف ألبرت كاميس Albert Camus في كـــتابه أســـطورة سيسيفوس Myth Of Sisyphus شخصية بطل من الأســـاطير الإغـــريقية الذي قدرت له الآلهة بان يدحرج حجراً إلى أعلى جبل، وعند هذه النقطة يتدحرج الحجر إلى أسفل، ومرة أخرى يعود ليفعل نفـــس الـــشيء، وهى مهمته الأبدية ،ولكنه بتحكم قليل فلا حياته الداخلية استطاع أن يتحمل عذاب.. وأن فيكتور فرانكل Victor Frankel والذي شـــاهد المعسكرات التدريبية الألمانية فى الحرب العالمية الثانية، توصل إلـــى أنه فى الوقت الذي ظن فيه الحراس أنهم سيطروا على كل مظاهر الحـــياة، ظـــل المسجونون مسيطرين على حياتهم الداخلية،وعن طريقها استطاعوا تعريف العديد من مظاهر تجاربهم الشخصية.

وحتـــى إذا كنا لا نوافق على شعار هذه الفلسفة بأن كل محاولات الـــتحكم هى نوع من الوهم، يجب أن نتعلم منها قيمة خلق إحساس بحياة

داخلــية تمكننا من المواجهة الناجحة للأحداث التي لايمكن تجنبها، والتي تظــل دومــا خارج نطاق سيطرتنا، ونتعلم منها أن ننظم حياتنا الداخلية والتــي مــن خلالها نلجأ إلى عالم الصفاء والنقاء، وهو عالم الأديرة أو الكنائس أو المساجد عندما لا نتمكن من التحكم فى أحداث حياتنا .

ويقــول جلاســر Glaser مؤلــف كــتاب العــلاج بالواقــع Reality Therapy أن جمــيع الكائــنات الحــية تقــوم بدور منظم في الــتحكم، بكلمــات أخــرى تعــيش بــنظام تــستطيع فيه أن تنظم ذاتها Self- Regulating فيــستطيع الإنسان تنظيم ذاته – أكثر من الكائنات الأخرى – حيث يستطيع تنظيم سلوكه لتعكس أفكاره، أهدافه، قيمه، وكذا توقعات الآخرين منه، وأيضا في ضوء إشباع احتياجاته الفسيولوجية مثل الجوع والعطش والجنس .

ويــرفض جلاســر التكوينات التقليدية لنظام " المثير– الاستجابة "ويقــدم ما يعرف بحلقات التغذية الرجعية، وهو مفهوم مستعار من فهمنا للــنظم المعقدة، وفى ضوء هذا المفهوم قدم روتر دمجا للنظرية السلوكية مــع النظرية المعرفية لحدوث ما يسمى " بالتوقع – التدعيم " والذي رأى أن إمكانية حدوث السلوك فى موقف ما فى علاقته بالتدعيم هو دالة لتوقع حــدوث التدعيم بعد السلوك فى الموقف المحدد وقيمة هذا التدعيم فى هذا الموقــف ،ففي موقف معين على الرغم من أن الفرد يكون شغوفا وتواقا لتحقــيق هــدف متاح، ربما يعتقد Belief بأنه لا يوجد سلوك فى جعبته Repertoire سوف يسمح له بأن يكون مؤثر فى تحقيق الهدف، وفى هذا الموقــف المحــدد ربمــا يوصف الشخص بأنه يتوقع عدم وجود اقتران Noncontingency بــين أى جهــد من جانبه وبين النتائج النهائية فى الموقف، ويعتبر روتر مفهوم التحكم المدرك توقع معمم يعمل خلال عدد

كبير من المواقف والتي تتصل بما إذا كان الفرد يمتلك أو يفتقد التحكم فى ما يحدث له (Levis 1982) فمعتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت – وليست المكافآت فى حد ذاتها – هي التي تزيد من تكرار السلوك، فإن لم يــدرك الأفــراد أن ما حصلوا عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة فى ســماتهم الشخــصية أوســلو كــياتهم، فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم فى المستقبل، على سبيل المثال يتزايد فقط سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع .

ونتيجة للثورة المعرفية Cognitive Revolution فى علم النفس أصبحت معتقدات التحكم أو التوقعات قضية بحثية ونظرية مهمة، خاصة منذ قدم روترRotter مفهوم التوقعات العامة للتحكم الداخلي – الخارجي للتدعــيم، وقــرر أن إدراك الشخص لقدرته على التأثير فى أمور حياته تــرتبط بإدراكه للعلاقة بين سلوكه ونتائجه ذلك السلوك وأطلق على هذا الإدراك مفهــوم مركز التحكم Locus Of Control كجزء من نظريته الشخــصية المــتعلقة بالــتعلم الاجتماعــي، وبعد ذلك انتشرت البحوث والدراسات والنقاشات النظرية والتجريبية فى هذا الموضوع .

مفهوم مركز التحكم

يــشير مفهوم مركز التحكم إلى مدركات الفرد للنتائج كجزء من عملية التحكم، حيث تعتبر مدركات الفرد المتصلة بذاته، وما تتضمنه من أحكــام تقييمــية موجهات أساسية لسلوكه وتكيفه. كما يشير مفهوم مركز التحكم إلى تعميم التوقع حول درجة التحكم بالمعززات فى البيئة، أو حول كيفــية تفــسير طبــيعة التعزيز، وإلى أية درجة يدرك الفرد أن التعزيز مترتب على أفعاله، فذوى مركز التحكم الداخلى يدركون أن خبرات فشلهم ونجــاحهم تعتمد على قدراتهم وأفعالهم، وهذا يعنى أن لديهم تأثيراً أكبر

المعززات فى بيئتهم، حيث يدركون أن التعزيز يحدث نتيجة لاستجاباتهم، أما ذوو التحكم الخارجى فيدركون أن خبرات نجاحهم وفشلهم تترتب على عـوامل خارجية مثل الحظ، القدرة، قوة الآخرين، وعوامل بيئية يصعب التنبؤ بها فى كثير من الأحيان، وهذا يعنى أنهم يدركون أن التعزيز غير مرتبط بسلوكهم، ويتصرفون طبقا لذلك .

وقـد أقـام روتـر فكرته الأساسية عن مركز التحكم على الافتراضات الرئيسة التالية :

١- أن الناس يختلفون فى إدراكهم وتفسيرهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية وبين النتائج البيئة المترتبة على ذلك .

٢- أن الناس يحاولون جاهدين تحقيق أهدافهم - أو الوصول إليها - ليس بسبب طبيعة هذه الأهداف، ولا حتى بسبب رغبة داخلية قوية تدفعهم نحو هذه الأهداف، ولكن بسبب تعميم التوقع، وتعميم التوقع يعتمد على أن محاولاتهم وجهودهم سوف تكلل بالنجاح .

٣- أن الناس الذين يعقدون أن بإمكانهم التحكم فى التعزيزات التى يتلقونها نتيجة التحكم فى سلوكهم تختلف أنماطهم السلوكية التى تصدر عنهم مقارنة بأولئك الذين يعتقدون أنهم محكومين فى سلوكهم بالحظ او الصدفة أو الأخرين (فتحى الزيات، ١٩٩٦)

وفى تفسير العجز المتعلم يذكر روتر أن الأفراد الذين يخضعون لـصعوبات لا مهرب منها تتكون وتنمى لديهم خبرة غير متوقعة (المهمة الأولـى) نـوعا من العجز، وهو العجز الذي يعمم على المواقف التالية (المهمـة الثانية)،ونتيجة لذلك فإن الفرد المعنى يعجز عن ممارسة التحكم في المواقف التالية حتى لو كانت لديه في الواقع القدرة على التحكم.

فذوى التحكم الخارجي هم الأكثر تأثرا بتجارب العجز المتعلم مقارنة بذوي التحكم الداخلي، وبالتالي فإن صاحب التحكم الخارجي قليل الحيلة إزاء ما يحدث له، وهذا ما يوضحه هيروتو (Hirorto , 1974) في دراسة عن مراكز التحكم والعجز حيث كان الفرق بين أصحاب التحكم الخارجي والداخلي دالا في مواقف قلة الحيلة لصالح أصحاب التحكم الخارجي لذلك فهم أقرب إلى الشعور باليأس حيث أن أصحاب النزعة الخارجية فى إدراك مصادر التدعيم أقرب إلى الشعور باليأس، حيث أن صاحب النزعة الخارجية فى إدراك مصادر التدعيم أقرب إلى الشعور باليأس باعتباره نظاما من التوقعات السلبية إزاء المستقبل كما يميل بين شعوره بقلة الحيلة وإحساسه باليأس إلى أن يقدر ذاته تقديرا منخفضا وتبدوا على حياته مسحة من التشاؤم والاكتئاب،وهم عاجزون تماما بالنسبة لمصائرهم وما يحدث لهم، وهم محكومون بواسطة ظروف خارجة عنهم لا يملكون إزاءها أى تأثير، وبالتالي فهم يشعرون أن محور التحكم الذاتي لهم يقع خارجا عنهم، أى يتصرفون كما لو كانوا غير مسئولين عما يحدث لهم، ويشعرون بأن كل ما يحدث لهم يرجع للصدفة أو الحظ أو لفعل الأشخاص الآخرين، فهم يميلون إلى الشعور بأن الأحداث التي تحدث فى البيئة تكون بعيدة عن سيطرتهم ولا يملكون شيئا للوصول إلى النجاح،وتحكمهم الأقدار وتنقصهم الهيمنة على الأحداث التي يتعرضون لها، وقد يتسممون بالضعف والعجز فى مواجهة ما يقابلهم من مشكلات، حيث أنهم فى حاجة إلى توجيه من الآخرين،لذا فهم أكثر تقبلا لسيطرة الآخرين وتأثيرهم وتنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة لذلك تنخفض ثقتهم بذاتهم .على سبيل المثال،قدم هيروتو ١٩٧٤ تصميماً ثلاثياً يتكون من ثلاث مجموعات :

الأولى وهى مجموعة الهرب من صدمة الضوضاء العالية، حيث تعلمت وتـــدربت علـــى كيفية الهرب من صدمة الضوضاء العالية،حيث تعلمت وتـــدربت علـــى كيفية الهرب من الضوضاء من خلال الضغط على زر موجـــود فـــي الموقف التجريبي،والثانية وهى المجموعة التي لا يمكنها الهـــرب مـــن صدمة الضوضاء العالية، وهى نفس ضوضاء المجموعة الأولـــى لكـــنها لم تتعلم كيف تهرب من هذه الضوضاء،أو أن محاولاتهم كانـــت مستقلة عن استجابة إنهاء هذه الضوضاء،أما المجموعة الثانية فلم تتلقـــى أي ضوضـــاء وبعـــد ذلـــك أخذت كل المجموعات إلى صندوق الاختبار ،ولكـــي يتجنب الفرد الضوضاء يجب عليه فقط أن يحرك يده من جهـــة إلى أخرى،وقد تدربت كل من مجموعة الهرب والمجموعة التي لم تتلقـــى أى صـــدمة أن تحرك يدها.وبالتشابه مع الكائنات الأخرى فشلت المجمـــوعة التى لم تستطيع الهرب من الضوضاء أو تجنبها .والأكثر من ذلك أن معظمهم جلس سلبيا ساكنا،وتلقوا الضوضاء بفتور ولامبالاة .

وأضـــاف تصميم هيروتو عاملين آخرين، حيث تم إخبار نصف المفحوصـــين فـــى كل من الثلاث مجموعات أن ما يفعلونه فى صندوق الاختبار هو اختبار للمهارة والقدرة الحقيقية لهم، أما النصف الأخر فقد تم إخـــبارهم أن ما يفعلونه يخضع للصدفة والحظ، وأظهر هذا التصميم أن استجابة المجموعة الأخيرة ضعيفة، وسلبية.

ومـــن ثم فإن تجربة هيروتو أكدت أن الشخص خارج التحكم هو الـــذي يـــدرك – كما هو واضح من استجابته على قائمة الشخصية – أن التعزيـــز يحـــدث فى حياته عن طريق الصدفة والحظ، وأنه خارج عن إرادتـــه وتحكمه ،أما الشخص داخلي التحكم،يدرك أنه يستطيع التحكم فى معـــززاته، وأن مهاراتـــه وجهده أساس تعزيزاته، وقد وجد هيروتو أن

الخارجيين أصبحوا أكثر عجزاً فى تجاربه من الداخليين، وانتهى هيروتو من أن هناك ثلاثة متغيرات مستقلة تسهم في حدوث العجز المتعلم، وتطمس الدافع على الهرب، وتثبت علاقة استقلال الاستجابة بالنتيجة هم :

(١) التجارب المعملية الخاصة بعدم القدرة على التحكم (واقعيا الأحداث الضاغطة)

(٢) التأهب المعرفي الناتج عن تعليمات تعتمد على الصدفة .

(٣) الاعتقاد فى التحكم الخارجي .

وفى دراسة بالتحليل المعروف Meta Analysis لمائة دراسة ظهرت علاقة قوية بين العجز وإدراك التحكم الخارجي، وأظهرت الدراسات التى أجريت على الأطفال علاقة العجز المتعلم بمركز التحكم الخارجي (Nathawat ,Singh, & Singh, 1997)

ويؤكد هيلسمان وجاربر (Hilsman&Garber,1995) أن النقص فى التحكم المدرك عامل يهيئ Vulnerability للعجز المتعلم لدى الأطفال والراشدين، ويظهر النقص فى التحكم المدرك واضحا عندما يواجه الأشخاص ضغوطا لأحداث لدى الأشخاص رغبة عالية فى التحكم فيها واستجابات مواجهة Coping Responses ملائمة مثل التوجه نحو حل المشكلة، والتوجه المعرفي نحو المهمة، وأن التوقعات السلبية واليأس والعجز المتعلم نتائج تتواجد بشكل أكثر عندما يعتقد الأشخاص بعدم جدوى جهدهم أوعدم جدوى معطيات التحكم لديهم .

فالأشخاص عندما يواجهون أحداثاً غير قابلة للتحكم ويشعرون بعدم القدرة على تغييرها أو التكيف معها ومواجهتها يتولد شعور بأنه لا أمل ولا جدوى من جهودهم، وعندما يستمر مثير منفر _ مثير يحكم عليه

الكائن الحي بأنه غير سار – لايمكن التحكم فيه – قبل أن تكتسب استجابة الهــرب أو الإحجام لفاعليتها، فإن الاستجابات التي قد تمكنه فيما بعد من السيطرة على تلك الظروف قد يصعب عليها تعلمها .

ويفترض النموذج المعدل للعجز المتعلم أن تكرار تعرض التلميذ للبيــئة الــضاغطة مع إدراكه عدم القدرة على التحكم أو السيطرة عليها تجعــل التلمــيذ يشعر بالفشل، ويعزو هذا الفشل إلى أسباب داخلية-وثابتة وشـــاملة مما يجعله يشعر بعدم القيمة وعدم الكفاية وانخفاض تقدير الذات وعدم القيمة،وفى النهاية يتكون لدى الفرد الشعور باليأس، حيث لا جدوى من المحاولة طالما أن المحاولة محكوم عليه بالفشل (Seligman , 1998)

فالعجــز المــتعلم يحدث لدى الأفراد حين يعتقدون أن سلوكهم لا يؤدى إلى التغيير فيما يعقبه من نتائج، فبالرغم من أن القلق هو الاستجابة الأساسية في مواقف التوتر، إلا أن هذه الاستجابة قد يحل محلها الاكتئاب إذا أصبح الفرد يعتقد أنه لا يمكنه التحكم أو السيطرة على النتائج المترتبة علـــى ســلوكه،أي أن الفرد تشوه معارفه،ويختل تحكمه المدرك، وتتسم دوافعه بالعجز، لأنه تعلم أن سلوكه لن يكون مؤثرا فى النتائج التي تعقب السلوك،بمعنى أنه إذا كان فى بيئة غير سوية لايمكن تجنبها ،كما لايمكن أن يكــون لــسلوكه أي أثر فى تغييرها أو إزالتها الأمر الذي يؤدى إلى العجز المتعلم.

ويذكــر ويبــر (Weber , 1996) أن المكتئبين يظهرون توجها عاما لرؤية النتائج على أنها بعيدة عن تحكمهم الشخصي، فهم يعتقدون أن لديهم القليل من التحكم على عناصر بيئتهم مقارنة بالعاديين، ويرى بعض الباحثــين أن العلاقـــة بين الاكتئاب والتحكم الخارجي – أى إدراك الفرد للأحداث الإيجابية و/ أو السلبية بوصفها غير مرتبطة بسلوكياته، وبالتالي

فهـــي بعيدة عن تحكمه الشخصي – مما يشير إلى صعوبة التفرقة – من الناحـــية النظـــرية – بين مفهوم العجز المتعلم ومفهوم التحكم الخارجي، والذي يتصف أصحابه بالشك في دوافع الآخرين،وعدم الرضا ،وانخفاض قـــوة الأنـــا، والانـــشغال بالنقائص الموجودة في الذات، وعدم الإحساس بالأمن والطمأنينة، واللجوء إلى حيل الدفاع اللاسوية.

ومـــن ناحـــية أخـــرى أكـــد بعض الباحثين أن العجز دالة لنظام الـــتوقعات الـــسالبة عـــن الذات وعن المستقبل من جانب الفرد، ومن ثم طرحت تصورات تذهب إلى اعتبار الاكتئاب نوع من تعلم العجز، بمعنى أن الاكتئاب ينتج عن إدراك الفرد عدم الاقتران بين استجاباته الشخصية وقـــيمة الناتج أو العائد، وبذلك فإن نظرية العجز المتعلم والاكتئاب تعزز بوضوح إدراك الفرد للتحكم كأساس لخبرة العجز المتعلم والاكتئاب .

ويعـــد العجـــز المتعلم على أنه عجز الفرد عن التحكم فى الأحداث البيئية التي يمر بها بسبب أن الطرق الكفيلة لحلها فوق طاقته، أو فى حدود طاقته وإمكانياته، ولكنه يعتقد فى عدم فاعليتها، وبالتالي يفقد الفرد هويته لأن البيـــئة لا تشجع المبادأة الخاصة التى تميز الفرد، وأن كل شئ يخضع للحظ والـــصدفة، أو أنها بيئة لا يمكن التنبؤ بها أو ضبطها، ومن هنا يبحث الفرد بيـــئة تشبع رغباته، وقد يتمثل البحث عن بيئة يستطيع الفرد فيها إثبات ذاته وتفـــرده لأنـــه يعتقد أن المجتمع أمامه قد فقد معقوليته ومنطقيته ومثاليته، وأصـــبح ينظـــر للإنسان على أنه ترس فى آله تدور (كتعاملات المعلم مع التلامـــيذ) كمـــا فى البحث عن التفرد والاستقلالية والتميز نجدهم يجربون " هاويات " مختلفة وأن انتقاء الهوية المناسبة يمكن أن يكون فى الاندماج فى جماعـــات دينية أو سياسية متطرفة فى غفلة من المربين. وكما يقول فروم (Fromm , 1971) أن الفـــرد الذي يشعر بالعجز يسعى إلى الانخراط فى

شـــئ يمـــنحه الـــشعور بالقـــوة ويدفـــع عنه عبء الشعور الذي لا يطاق بالعجـــز ،وهذه قـــد تكـــون شخصا أو مؤسسة، آي يهرب من حرية العصر الحديث التي تسبب له الشعور بالعجز والعزلة والضآلة،بالانتماء إلى كيانات أكبر منه تشعره بالأمن وتذيل عنه مشاعر العجز،وترد إليه الإحساس بالأمن والهوية (إبراهيم عيد ،١٩٨٧)

ومن ناحية أخرى أكد الباحثون أن الفرد فى هذه الحالة نتيجة لعدم وضـــوح هويـــته، وعـــدم إدراكـــه للعلاقة بين الاستجابة والتعزيز يتعلم اســـتجابات أخـــرى من البيئة غير الاستجابات التي يجب أن ترتبط فعلا بالبيئة ومعززاتها، كأن يكون استجابة معاكسة لإستجابة الموقف الأصلي، أي أن الفـــرد يـــتعلم نتيجة لذلك تكوين استجابات أطلق عليه الباحثون باللاعلاقـــية المتعلمة Learned Irrelevance (Matzel et al 1989) وهـــى اســـتجابة منافسة للاستجابة التى سوف يستخدمها الفرد للتحكم فى الموقـــف فمثلا نجد أن الصدمة غير القابلة للتحكم تعلم الكائن الحى أن يتجمد ويبقى مستسلما، وهو نمط استجابة منافس لاستجابة الهرب النشطة مثل الجرى بعيداً، مما قد يؤدى فيما بعد إلى معالجة غير ناجحة للصدمة المؤلمة (Seligman , 1998) .

ويتفق تفسير شاكر قنديل (٢٠٠٠) مع ما استنتجه الفرحاتى السيد (١٩٩٧) فـــى أن القواعد غير المتسقة والضوابط والمعاملة غير العادلة للفرد من جانب الراشدين قد يفسرونها على أنها تعبير عن الحالة المزاجية للراشـــد الـــذى يـــتعامل معه (المعلمون أو الآباء مثلاً) أكثر مما يرونها حـــدوداً منطقـــية مقبولة،وعلـــى هذا النحو تخلق بيئة يضيع فيها وضوح الـــضوابط وأســـبابها، بل وما يترتب على الخروج عليها من،مما يضير بـــشعور الفرد بالكفاية والتحكم، طالما أنهم موجودون فى بيئة لا يمكنهم

التنبؤ بها أو ضبطها، ولعل هذا ما جعل راتر Rutter , 1975 يؤكد أن إتـباع نظـام غير متسق قد يتيح للأفراد الفرصة لتجريب بعض أشكال السلوك غير السوى فى غفلة من الآباء أو المعلمين .

ومـن خـلال ما يسمى بتوافر الاستجابات البديلة Alternative فعند تعريض الكائن الحي لبيئة مؤلمة أو غير مناسبة، لأنه لا يملك مثلا أي خيارات فعلية، وأن سلوكه لا أثر له على هذه البيئة، فهو يشعر أنه لا يـستطيع التحكم فيها، أو أنها لا ترضى حاجاته ودوافعه – ولا يستطيع ضـبطها أو التنـبؤ بهـا – كأن يكون المعلمين متذبذبين فى التعامل مع التلامـيذ، هنا يتعرض الفرد للعجز المتعلم وذلك لعدم توافر الاستجابات البديلة لإنهاء الألم أو الفرار منه .

ويؤكد سيلجمان (Seligman ,1998) أن عدم قدرة الكائن على ضـبط المثيرات العقابية بسبب عدم توافر استجابات بديلة – كعدم قدرة الفـأر على الهرب بسبب عدم امتلاكه الاستجابة المناسبة للهرب، يؤدى إلـى ما يسمى بالعجز المتعلم . أي أن العجز المتعلم يحدث بسبب القلق الناشـئ عـن الاعتقاد بأن الاستجابات البديلة لتغيير البيئة المؤلمة غير متوافرة لدى الفرد، وعندما يمتد هذا الاعتقاد إلى مواقف متعددة من حياة الفرد، أثبت ماندلر Mandler أن الفرد ينشأ لديه معارف مشوهة تقوده إلى حالة من اليأس. فالفرد الذى يشعر بنقص ذاتي فى افتقاد الاستجابات البديلة لتغيير النتيجة أو الحدث المؤلم يشعر أيضا بالمسؤولية الذاتية عن هـذه النتـيجة، أي تقوده إلى رغبات متزايدة لإرجاع اللوم الزائد للذات (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧)

أمـا الفـرد الذي يعتقد بامتلاكه معطيات النجاح أو الاستجابات الـبديلة لا يتـشوه معرفيا. ويمكن تطويع ذلك فى مجال التعليم من خلال

إيقـــاع مثلا العقاب على التلميذ ،ولكن على نحو يمكن ضبطه أو التنبؤ به ،وتوفيـــر استجابات بديلة تمكن المتعلم من إنهاء العقاب الموقع عليه من خلال تعلم استجابات مرغوب فيها فمثلا إذا قامت الأم بعقاب ابنها بسبب مص إبهامه فهي تفعل خيرا، ولكن يجب أن تتمكن من استخدام إبهامه فى أداء استجابات أخرى بديلة يتم تعزيزها كالإمساك بالقلم للكتابة أو الرسم.

ويوضــــح الكنانــــي (١٩٩٠) أنـــنا أمام أربعة أنواع من التحكم الخارجـــي أولهم : يمكن تسميته بالحظ أو الصدفة، وهذا يمثل اعتقاد بأن العالم غير قابل للتنبؤ، وثانيهم : " القدر" ويمثل اعتقاد لدى الشخص بأنه لايمكن أن يغير مسار الأحداث لأنها أحداث مقدرة سلفا، وثالثهم : تحكم الآخـــرين الأقـــوياء حيث يكون مصدر التحكم في أيدي أشخاص آخرين أكثر قوة مثل الرؤساء، المعلمين .. وهو لا يستطيع التحكم كونه ضعيف وعاجز. ورابعهم : فهو مرتبط بالنوعين الأول والثاني،ففيه يرى الشخص أن الحياة معقدة جدا بحيث لايمكن التنبؤ بأحداثها، ذلك لأن الشخص ذاته تختلط عليه الأمور فلا يفهمها ولا يستطيع التنبؤ بها أو ضبطها .

سمات ذوى التحكم الخارجي

أشـــارت الدراســـات إلـــى أن ذوى التحكم الخارجي يتسمون بالعديد من السمات أهمها:

[١] إدراك عدم امتلاكهم ما يوصلهم إلى تحقيق النجاح، فالحظ والصدفة وقوة الآخرين عوامل محركة لأحداث حياتهم .

[٢] انخفاض دافعية الإنجاز، والتراخي فى استخدام ما لديهم من قدرات، وتباطؤ الأداء، والاستسلام بسرعة عند مواجهة المشكلات.

[٣] الاندفاع والتصرف بسرعة عند مواجهة المشكلات .

[٤] ارتفاع مستوى القلق، وانخفاض الثقة بالذات، ومن ثم يتحركون بشك وريبة.

[٥] الخوف والعجز فى مواجهة ما يقابلهم من شدائد (إنهم فى حاجة إلى توجيه الأخرين ومن ثم فهم أكثر تقبلاً لسيطرة وتأثير الأخرين

[٦] الميل العصابى، وإدراك الضغوط فى حياتهم .

[٧] أكثر انصياعا وأسهل إقناعا، وأكثر قبولا للمعلومات من الآخرين .

[٨] الميل لحدوث حالات اكتئاب نتيجة ما يلاقونه نتيجة ما يلاقونه من صعاب، وما يواجهونه من مخاطر، وما يتعرضون له من أزمات خلال تفاعلهم مع المواقف المختلفة

[٩] يميلون إلى إظهار مثابرة أقل فى الأعمال التى يكلفون بها من نظرائهم ذوى التحكم الداخلى الذين لديهم ارتباط جوهرى بالقدرة على الإنجاز الأكاديمى .

[١٠]ينخفض لديهم الاحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة، ويكون لديهم سلبية عامة، وأقل قدرة على الإنجاز، ويتسمون بضعف الأنا عند مقارنتهم بذوى التحكم الداخلى (صلاح أبوناهية، ١٩٨٤، ممدوح الكنانى، ١٩٩٠، عماد عبد المسيح، ١٩٩١، فؤاد الموافي، ١٩٩٣، فاروق جبريل، ١٩٨٩، صلاح أبوناهية، ١٩٨٩، علاء كفافى، ١٩٨٢، الفرحاتى السيد، ١٩٩٧، Seligman , 1998 ; Burger , 1984).

سمات ذوى التحكم الداخلى

مــن ناحية أخرى نجد أن ذوى التحكم الداخلي يمتلكون معطيات التحصين ضد العجز المتعلم، لأنهم يعتقدون فى قدرتهم فى السيطرة على

الأحـــداث التـــي تحدث لهم، ومن ثم يتحملون المسؤولية الشخصية عما يحـــدث لهـــم فى حياتهم، وهم يون أن التحكم فى حياتهم ينبع من داخلهم ومـــن إمكانياتهم الذاتية، فهم يشعرون بأن إمكانياتهم وقدراتهم ومهاراتهم وجهـــودهم الذاتـــية، وكفـــاءتهم وصلابتهم وجسارتهم، ما شابه ذلك من عـــوامل تحكم مصائرهم (Dweck , 2000) ويتميزون بصفات شخصية تعد عوامل وقاية من تعلم العجز مثل :

[١] أنهم أكثر وعيا بالعوامل البيئية التى قد تؤثر فى السلوك .

[٢] يأخذون خطوات جادة لتحسين ظروفهم البيئية .

[٣] يعطون قيمة أكبر للمهارة وتدعيم الإنجاز وتعزيزه .

[٤] يقاومون الخضوع والاستكانة للآخرين، ولديهم محاولات مناسبة للتأثير فى الآخرين.

[٥] لا يقبلون ماهو شائع دون نقد وتمحيص والحذر والقيام بأنواع السلوك الأقل خطرا.

[٦] يتطلعون للمستقبل بنظرة متفائلة ويبذلون جهدا من أجل التفوق الدراسى .

[٧] التشكك فى التصرف المندفع السريع، وعدم الميل للاستثارة، وأخذ الأمور بجدية مناسبة، والميل إلى التخطيط مقدما .

[٨] الحساسية بدرجة كبيرة لمحاولات الإيحاء الخفية أو غير المباشرة مما يجعل السلوك يتسم بالسلبية وعدم المسايرة .

[٩] التكيف، فهم يمتلكون متغيرات السلوك والاتجاهات وطرق التفكير التى تساعدهم على التكيف السوي مع المحيط الخارجي الذي يتفاعلون معه .

[١٠] الثقة بالنفس وقوة الإرادة، وتقبل الذات وتقديرها .

[١١] قوة الأنا، ولاسيما الأنا الخاصة بالضمير والوازع الأخلاقي، والأنا الواقعية، والتوافق مع الذات والمجتمع، والطموح، والكفاح فى سبيل تحقيق التفوق والامتياز والمثابرة من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح .

[١٢] الاهتمام بالمؤشرات المرتبطة بالموقف، والميل إلى التخطيط مقدماً

[١٣] القلق السوي على نتائج الأعمال التي يقومون بها .

[١٤] الثبات الانفعالي والتوافق، وقلة الإصابة بالأمراض النفسية .

[١٥] الدرجات على مركز التحكم الداخلى ترتبط إيجابياً بالذكاء والحرية السياسية، والمرغوبية الاجتماعية، والطبقة الاجتماعية والمستوى الثقافى

[١٦] يبذلون جهداً ولديهم قدرة أكبر على الإنجاز، وعلى مراقبة نتائج سلوكهم .

[١٧] يميلون إلى إجهاد انفسهم فى بذل مزيد من الجهد والمثابرة على تتبع الأهداف بعيدة المنال، وإلى مقاومة محاولات الأخرين للتأثير عليهم.

[١٨] يحققون تقدماً أكاديمياً مرتفعاً مقارنة بذوى التحكم الخارجى (ممدوح الكنانى، ١٩٩٠، فؤاد الموافي، ١٩٩٣، فاروق جبريل، ١٩٨٩، علاء كفافى، ١٩٨٢، الفرحاتى السيد، ١٩٩٧، ; Seligman , 1998 ; Burger , 1984)

[١٩] كما أن ذوى مركز التحكم الداخلى لايمارسون الغش الدراسى باعتبارة سلوك لا أخلاقى يتنافى مع تعاليم الدين وقيم المجتمع ولايصدر عن أفراد يتسمون بقوة الأنا وتحمل المسئولية والثقة بالنفس، والاجتهاد فى سبيل

تحقيق الأهداف والانضباط، ولكنه يصدر عن أفراد يتسمون بضعف الأنا وعدم القدرة على تحمل المسئولية والعجز والسلبية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسى .

وبالتالـــي يتسم ذوى التحكم الداخلي بسمات إيجابية متعددة تشجع علـــى نمـــو الشخـــصية المستقلة التى لا تشعر بالعجز، أو تملك مقومات التحـــصين ضد العجز المتعلم، مما يجعلنا نقول بأن تغيير التحكم المدرك أو تحـــسينه أسلوب هام فى ضمان تلميذ كفئاً، أكثر اجتهاداً أو تفاعلاً مع حـــالات التدعيم فى المواقف التعليمية، ما يدعوا إلى تبنى أسلوب تربوي فـــى المدارس ينمى إدراك الطالب بأنه المسئول عن نجاحه وفشله، وأنه قادر على التحكم فى بيئته، وسينجح في مهامه إذا حاول بجد (Dweck , 2000)

وفى ضوء علاقة التحكم المدرك بالتحصيل الدراسي، أشار جريك (Greek , 1991) إلـــى أن هناك من البحث الكافي ما يؤيد العلاقة بين إدراك الـــتحكم والتحـــصيل الأكاديمي، كما اتضح أن الإحساس بالتحكم الشخـــصي يرتبط بمتوسطات درجات التلاميذ من الصف الدراسي الثامن إلى الحادي عشر فى مدارس شيكاغو،وعلى عينة من الذكور السود وجد لاو Lao أن الـــتحكم الشخـــصي يرتبط بمتوسطات درجة الصف، وأن الطـــلاب ذوى الـــضبط الشخصي الداخلي أكثر ثقة أكاديمية بالذات عن الخارجيين (نبيل زايد، ٢٠٠٣)

ويؤثر التحكم المدرك – باعتباره من متغيرات الشخصية – على نوع التفكير، فالفرد الذى يعتبر نفسه مسئولا عما يحدث له يكون ذا تفكير سـليم وإرادة قـوية وثقة بالنفس، عكس الفرد الذى يلقى بالمسئولية على غيـــره، ومـــن ثـــم يـــرتبط مركز التحكم بقدرة الفرد على التفكير الجيد

والمستقل، وعدم قبول ما هو شائع دون نقد وتمحيص ويحاول الفرد الذى يتمتع بتحكم داخلى أن يخلق ويبتكر ما هو جديد، ويبذل الجهد فى مواقف التحصيل الدراسى، ومواقف الإنجاز بصفة عامة لنهم يعتقدون أن تحقيق الـنجاح يعتمد على جهودهم وصفاتهم الإيجابية المتغيرة، بينما لا يبذلون ذوى الـتحكم الخارجـى جهداً مماثلاً لأنهم يدركون أن جهدهم سوف لا يكـون لهـا اثر على النتائج (عبد الله فلاح، سعاد اللات، ١٩٩٥) وتذكر ميتالـسكّى وآخرون (Metalsky et al, ,1993) أن إدراك الفرد للكفاءة وتقديـره لذاتـه وإدراكـه للتحكم (تفسيره السببى للنجاح والفشل) فى الموقف الأكاديمي هي عوامل متفاعلة مع درجة الضغط الأكاديمي وهى عـوامل مهمـة ومنبـئة بتعلم أن قدرات الفرد وجهوده لا فائدة منها فى تجاوز هذه الضغوط، وبصورة أكثر توضيحاً يضيف ميتالسكى وآخرون أن التلاميذ الذين يتميزون بالأسلوب التفسيري السلبي والنقص المدرك في الكفاءة والتحكم وتقدير الذات المنخفض هم أكثر إفصاحاً لظهور الشعور بالعجـز المتعلم، وربما يأس اكتئابي بعد حصولهم على درجات أكاديمية متدنية بالمقارنة بذوي الأسلوب التفسيري الإيجابي وذوى التحكم المدرك والكفـاءة العالـية وتقديـر الذات المرتفع، علاوة على أن ذوى الصفات الأخيرة هي مدعمات أو واقيات Sustains ذاتية تلطف من واقع الآثار الـسلبية للأحداث الضاغطة، وبالتالي التحصين ضد العجز المتعلم وقبول الفشل على أنه فرصة للنمو والالتزام Commitment .

ويذكر فرناندس وفونتنتا (Fernandes &Farmtanta,1996) أن الـوقاية مـن العجز المتعلم تكمن في تعزيز مركز التحكم الداخلي، وركز الباحـثان علـى زيادة بعض السلوكيات التي تنمى القدرة على التحكم لدى التلامـيذ، واقتـران الأفعال بالنتائج، ومن أهم هذه السلوكيات نمو الدافعية الداخلية وفاعلية اتخاذ القرار وتوكيد الذات self- Assertiveness وأن كل أمل يخلق أملاً جديداً، والتعامل الإيجابي مع المواقف، وسلوكيات الكفاح من

أجـــل الإنجـــاز، وأضاف الباحثان أهمية البرامج التي تعظم تطوير الإدراك الإيجابي للذات في المواقف الأكاديمية، والتي بدورها تنمي لدى التلميذ فكرة أن أي موقف أكاديمي ضاغط يمكن للتلميذ السيطرة عليه والتحكم فيه، ودلل الباحـــثان علـــي أهمية النجاح المدرك، وأن توفر هذه البرامج مواقف تعلم يمكن النجاح فيها، وأن يستطيع التلميذ إدراك أن نجاحه من ذاته ولذاته، وأن نجاحـــه في تحكمه يعظم إدراكه لكفاءته الذاتية وتحكمه في الأحداث، علاوة على ذلك فالكفاءة المدركة والتحكم الشخصي يؤديان بدورهما إلى استمرارية دافعية تعلم مهارات جديدة والقدرة على تحدى المواقف الأكاديمية المختلفة، انتهى الباحثان إلى محصلة ذلك كله هو الحد من الشعور بالعجز المتعلم عن طـــريق تعظـــيم تقييم التلميذ لذاته، ويتطلب ذلك من واضح البرنامج ثلاثة خطوات أساسية:

[١] السماح للتلاميذ أن يضعوا أهداف تربوية واقعية .

[٢] السماح للتلاميذ أن يضعوا خطة ومساعدتهم على وضع إجراءات تحقيق الأهداف

[٣] أن يكون واضع البرنامج نفسه قادراً على إرشاد التلاميذ على تطوير الذات .

ويكمـــن التحكم المدرك في إحساس الفرد بالاستقلالية والسماح له بالاندماج في المهمة ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرق منها :

١- بناء وتنمية شعور التلميذ بالاستقلالية من خلال إعطاء التلميذ عدداً من الاختيارات المؤكدة، وأن نسمح له أن يأخذ على عاتقه أي دور يـــريده أثناء العمل، أو يختار أي نشاط يقوم به ونمده بأساس منطقي بأن الأنشطة تفسر السلوكيات، وأن نسمح للتلميذ بأن يشارك بفاعلية في وضع واتخاذ القرار بما يؤدى إلى شعوره بحرية الإرادة .

٢- تشجيع التلاميذ على الاندماج، وأن ننمى اعتقادهم بأن النجاح في أي مهمة تشير إلى تحسن في القدرة الذاتية لا التفوق المعياري Normative Superiority أي التفوق بالنسبة للذات لا التفوق بالنسبة للآخرين (Ames,1992) .

وفى جلسات تغيير مركز التحكم يجب التركيز على :

[١] إعطاء جمل ثناء للأفراد ذوى المنحنى الداخلي فى حل المشكلات .

[٢] مقابلة الجمل أو العبارات التي تدل على التوجه الخارجي، ومحاولة تبديلها بجمل أو عبارات تدل على التوجه الداخلي .

[٣] في عملية الإرشاد يجب أن يهتم المرشد بسماع المشاكل الشخصية ويعطى لها حلولاً لفظية كلما أمكن وأن نركز على مبدأ ألهناHere والآن Now .

[٤] استخدام لغة تركز فيها على قبول المسئولية عن النتائج والأفعال ..

[٥] إعطاء تعزيزات فورية ومناسبة في حالة قبول مسئولية النتائج .

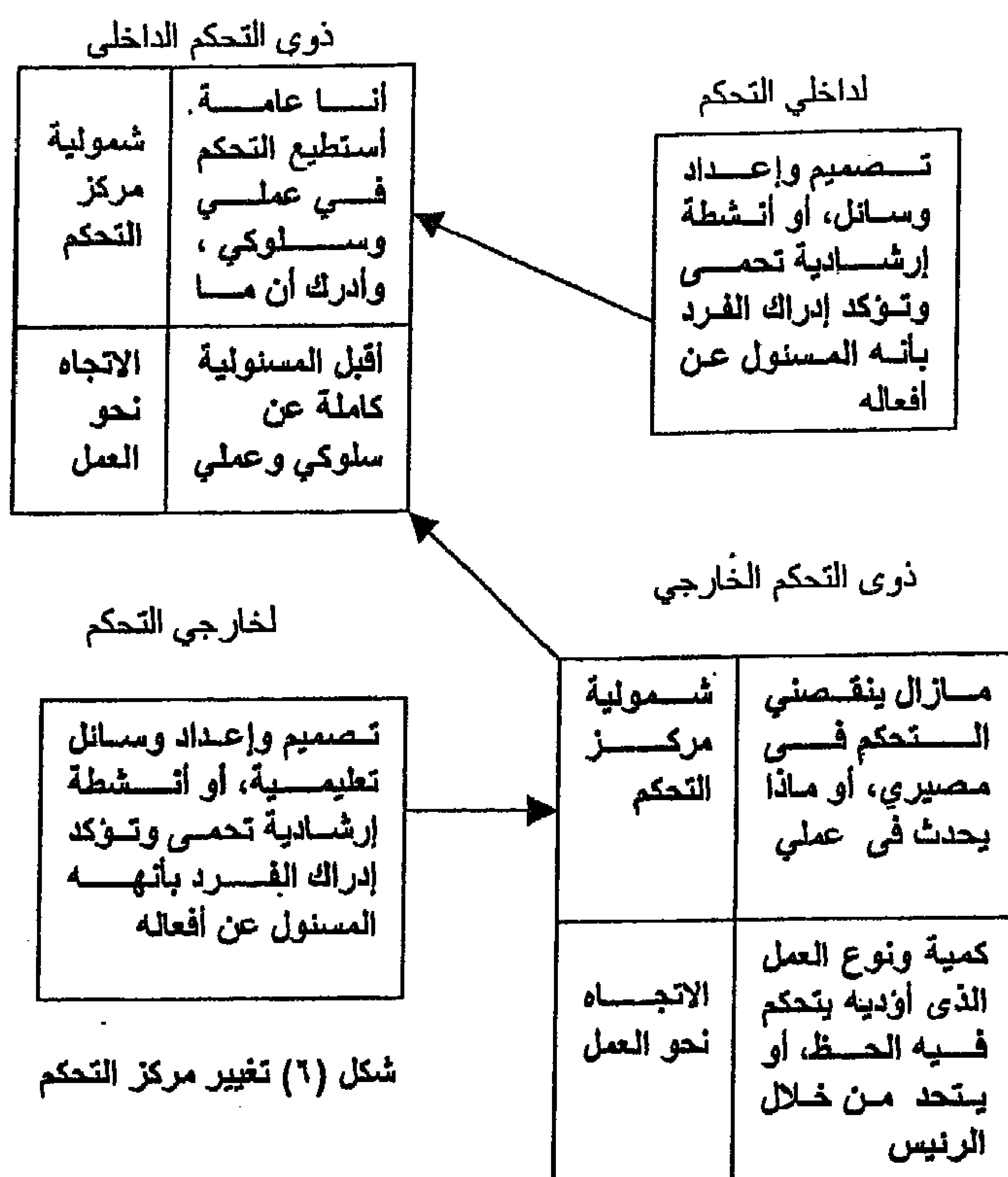
[٦] عمل مناقشة مع التلاميذ لشرح مفهوم مركز التحكم وتطبيقاته وفوائده الشخصية .

[٧] حاول أن تكامل "تدمج" إجراءات وضع الأهداف في تعليم المهارات.

[٨] حاول أن تغرس لدى التلاميذ افتراض مؤداه أنهم المسئولون عن زيادة كمية وجودة العمل الذي يؤدونه، وهذه تتضمن تغيير موضة Folding المشرف أو الأستاذ

[٩] عمل مناقشات متكررة تؤكد على العلاقة الفورية بين تقدم وترقية وتعزيز وتفوق ونجاح التلميذ وأدائه وسلوكه (Dweck , 2000 ;

(Gardner & Beatty , 1980) ويوضح الشكل التالي فلسفة تغيير التحكم المدرك :



شكل (٦) تغيير مركز التحكم

ويقدم جاردنر وبيتي ١٩٨٠ تلخيصاً للدراسات التي اهتمت بتغيير مركز التحكم الخارجي إلى داخلي، وأكدت هذه الدراسات فاعلية الطرق المستخدمة لدى كل من منخفض الإنجاز والمحرومين ثقافيا . وفيما يلى جدولاً يلخص هذه الدراسات :

بعض دراسات تعديل مركز التحكم

الدراسة	مجتمع الدراسة	الاستراتيجية	المقياس	الدلالة
إيتزن 1973	جانحين	التعديل السلوكي	نويسكى واستركلأند	٠,٠١
فيلتون ١٩٧٣	برنامج تدريب العاملين	الإرشاد الجماعي	روتر	٠,٠٢
فيلتون وبيجى ١٩٧٣	منخفضي الإنجاز	الإرشاد الجماعي والمواجهة	رو تر	٠,٠٠١ ٠,٠٥
فيلتون ودافرسون ١٩٧٣	منخفضي الإنجاز	الإرشاد الجماعي	رو تر	٠,٠٠١
ماجنر وآخرون ١٩٧١	المحرومون ثقافيا	الإرشاد الفردي والجماعي	رو تر	٠,٠٢
دايو ١٩٧٠	طلاب الجامعة	إرشاد فردى	رو تر	٠,٠١
بيرس وأخرون ١٩٧٠	طلاب الجامعة	إرشاد فردى	رو تر	٠,٠١
ريمانش وشافير ١٩٧٠	طلاب الجامعة	الإرشاد الأسبوعي	رو تر	٠,٠١
بيتى وجاردنر ١٩٧٩	طلاب الجامعة	الكتابة الموجزة + وضع الأهداف	مواقف المختلفة	٠,٠٢
سوهنسون وكروفت ١٩٧٥	طلاب الجامعة	إرشاد فردى	رو تر	٠,٠١
لينش وأخرون ١٩٧٠	طلاب الجامعة	التخطيط للحياة	رو تر	٠,٠٥
زيمانش ١٩٧٤	طلاب الجامعة	التدريب على دافعية الإنجاز	رو تر	٠,٠٥

وعـــن علاقـــة النظـــرية الوظيفية للتحكم المدرك بالعجز المتعلم تحاول هذه النظرية الإجابة عن سؤالين هما :

١- ما معتقدات التحكم التى تؤدى بالفرد إلى استعداد واداء مهام المعرفية، وتحول دون شعوره بالعجز ؟

٢- ما معتقدات التحكم التي تسمح للأفراد بتفسير أدائهم بالطريقة التي تجعلهم يستمرون فى بذل أقصى جهد ؟

وتعرف معتقدات التحكم على أنها توقع معمم Generalized Expectation يجعل الفرد قادراً على إنتاج النتائج المرغوبة، والتخلي عـــن النتائج غير المرغوبة، ويتسق هذا مع نظريات توقع الأداء والتقدير الموضوعي للنجاح .

ويمكـــن تفـــسير إنجازات الأفراد فى إدراكهم لأسباب النجاح والفـــشل (الإعتقاد في الاستراتيجية) ودورهم فى هذه الأسباب (الاعتقاد فـــى القـــدرة)، والـــتفاعل بينهما، وبالتالي طبقا لهذه النظرية فإن التحكم المدرك يتأثر بثلاث عوامل هامة هى :

١- اعتقادات الاستراتيجية Strategy Beliefs

٢- اعتقادات الوسع أو الاستطاعة Capacity Beliefs

٣- التفاعل بينها، ويمكن توضيح ذلك فينا يلى :

تعرف اعتقادات الاستراتيجية على أنها حصول الفرد على النتائج السلبية، عن طريق اعتقاد الفرد أن أفعاله الشخصية غير فعالة، ولا تؤدى إلـــى تحقـــيق النتائج المرغوبة، وهى تشعر التلميذ بوجود طريقة واحدة للعمـــل فـــى المدرســـة، أو أن الـــتحكم لا يكـــن إلا بمصاحبة الآخرين الأقـــوياء،أو بـــالحظ أو بالـــصدفة، أو عـــدم معرفة الفرد أسباب نجاحه

وفشله،وتتسق هذه الاعتقادات مع أبحاث "سيلجمان"عن العجز المتعلم، وأبحاث "وينر"عن دافعية الإنجاز، وأبحاث "روتر"عن مركز التحكم .

وتعرف اعتقادات الوسع أو الاستطاعة على أنها حصول الفرد على النتائج الإيجابية عن طريق اعتقادات الاستطاعة أو الوسع، وبالتالي تجعل الفرد مقاوما ومحصنا ضد الشعور بالعجز المتعلم، وتتسق هذه التنبؤات مع نظرية فاعلية الذات لباندورا، أو الكفاءة الذاتية لهارتر .

كما أن هناك تفاعل بين اعتقادات الاستراتيجية واعتقادات الاستطاعة، فالاعتقاد فى الاستطاعة على بذل الجهد يمكن تعزيزه عن طريق الاعتقاد بأن الجهد المبذول هو أسلوب استراتيجي هام، أو الاعتقاد المنخفض فى الاستراتيجية يأتي من اعتقادات لدى الفرد بعدم امتلاكه القدرة فى التأثير على استخدام الاستراتيجيات الفعالة (Schmitz &skinner , 1993)

ويؤكد سكنر وآخرون (skinner , wellborn &Connell , 1990) فى إطار هذه النظرية أن تحصين التلاميذ ضد تعلم العجز يكمن فى تمييز التلاميذ بين ثلاثة أشياء :

١- أن هناك استراتيجيات معينة لها قدرة فاعلة على التأثير فى الأمور.

٢- امتلاكهم لهذه الاستراتيجيات .

٣- يستطيعون أن يتحكموا فى النتائج المرغوبة

ومن ثم فإن هذه النظرية لا تهدف فحسب إلى تفسير مستوى الإنجاز المعرفي، ولكنها تهدف أيضاً إلى تحديد مستوى الكفاءة Competence أو السعة Capacity المعرفية وهل هذه السعة المعرفية تقترب من الحد الأعلى للقدرات المعرفية التي يمتلكها الأفراد .علاوة على

تحديد العوامل التي تؤثر على الجهد المبذول مثل التوقعات، القيم ،صعوبة المهمة. التوجهات الدافعية، القلق، والضغوط الخارجية .

أما عن دور البناءات التفسيرية Exploratory Constructs فى إطـــار هـــذه النظـــرية يذكـــر الباحثون عدد من العوامل داخل الإطار الشخـــصى Intraindividual وأخرى داخل إطار العلاقات مع الآخرين Interindividual تؤثـــر على تفسيرات السببية للمواقف وتؤدى به إلى الشعوب بالعجز أو الشعور بالتحكم والكفاءة وهى :

١- تؤثر المعتقدات العامة للتحكم (الاعتقاد فى الاستراتيجية والقدرة) بشدة على التفسيرات السببية في الموقف .

٢- تحدد القدرة المعرفية للفرد Cognitive Capacity مستوى أدائه وتوقعه للتحكم

٣- تتمثل التوسطات الممكنة بين المعتقدات والجهد فيما يلى :

- القيم Value قيمة العمل متدنية تقلل توقع التحكم، ومن يزداد الشعور بالعجز المتعلم.
- صعوبة المهمة Task Difficulty حيث تؤدى صعوبة المهمة إلى خفض التحكم المدرك.

٤- وأخيراً المتغيرات الممكنة التي تربط بين الجهد وتعلم العجز تتمثل فيما يلى :

- القلق Anxiety فالقلق المرتفع يعوق الأداء مما يؤثر على قيمة بذل الجهد ، ومن ثم يتعلم الفرد العجز .
- المواجهة Coping فالأفراد الذين لا يستطيعون المواجهة الواقعية للضغوط والأحداث هم أكثر عرضة لتعلم العجز وتعميمه عبر المواقف .
- المزاج Mood يؤثر المزاج السلبي على بذل الجهد .

• التوجهات الدافعى Motivational Orientation فالأفراد لا يتعلمون العجز وقد لا يبذلون أقصى جهد لأن لديهم دافعاً واعتقاداً داخلياً بأن هذه المهام سوف تنفعهم وتعزز استجابتهم .

ويعرض شمتز وسكنر (Schmitz & Skinner,1993) جدولاً يلخص فروض هذه النظرية فى علاقتها بالعجز المتعلم فى الأتي :

الفروض المتعلقة بالنموذج الوظيفي للتحكم المدرك .

التحليل	الفـــروض
أولاً : الفـروض الـتي تـربط علاقـة الفـرد مع الآخرين وعلاقته بذاته بالنموذج الوظيفي للتحكم المدرك	
[١] التحكم المدرك والجهد المبذول	الأطفال ذوى التوقع المرتفع للتحكم المدرك (كونهم لا يشعرون بالعجز المتعلم) يقضون وقتاً أطول ويبذلون أقصى جهداً لهم فى الوسائل المعرفية مقارنة بالأطفال ذوى التوقع المنخفض للتحكم المدرك وذلك بسبب شعورهم بالعجز المتعلم وسهولة استسلامهم للصعوبات .
[٢] الجهد والأداء .	الأطفال الذين يخصصون وقتاً وجهداً أطول فى الأداء هم من يمتلكون نتائج موضوعية مرتفعة (أكثر صحة وأقل خطأ) بالمقارنة بالأطفال الذين يخصصون وقتاً وجهداً أقل وذلك بسبب اعتقادهم فى عدم فاعلية جهدهم فى التحكم فى الأداء ويستسلمون بسهولة للصعوبات .
[٣] الأداء والتقييم	فالأطفال الذين لا يشعرون بالعجز والاستسلام والذين يحققون نتائج موضوعية أفضل (أكثر صحة وأقل خطأ) هم الذين يعطون تقييماً مرتفعاً وموضوعياً للأداء بالمقارنة بالأطفال الذين يحققون نتائج موضوعية خاطئة كونهم يشعرون بالعجز المتعلم .

[٤] التقييم والعزو	الأطفال الذين يقيمون أدائهم تقييماً صحيحاً لا يشعرون بالعجز ويعزون إجاباتهم الصحيحة إلى أسبات داخلية قابلة للتحكم مثل والجهد، والخاطئة إلى أسباب خارجية مثل صعوبة المهمة أو أسبات مجهولة بالمقارنة بالأطفال الذين يقيمون أدائهم تقييماً خاطئاً ويشعرون بالعجز المتعلم .
[٥] العزو وتوقع التحكم	الأطفال الذين يعزون إجاباتهم الصحيحة إلى الجهد والقدرة لديهم تحكماً مرتفعاً وصلابة نفسية ولا يشعرون بالعجز أما الأطفال الذين يعزون إجاباتهم الخاطئة إلى الجهد والقدرة يتوقعون تحكماً منخفضاً ويشعرون بالعجز الشخصي والاستسلام تجاه الصعوبات .
[٦] تعميم التحكم المدرك وتوقع التحكم	فالأطفال الذين يمتلكون تعميمات مرتفعة للتحكم المدرك (ارتفاع فى معتقدات الاستراتيجية، ومعتقدات الاستطاعة) يتوقعون تحكماً مرتفعاً فى المواقف داخل البيئة ولا يشعرون بالعجز حيالها بالمقارنة بالأطفال الذين يمتلكون تعميمات منخفضة للتحكم المدرك (انخفاض فى معتقدات الاستراتيجية، ومعتقدات الاستطاعة) وهم كثيرو الشعور بالعجز
ثانيا	**الفروض الخاصة بتوسط العلاقة فى إطار علاقة الفرد مع الآخرين**
[١] التحكم المدرك والجهد المبذول	أن العلاقة داخل الإطار الشخصي بين التحكم المدرك والجهد المبذول تتوسط من خلال مستوى الدافع والموجهة **Coping** وبصورة أكثر تحديداً فالأطفال الذين لديهم دافعية مرتفعة واستراتيجيات مواجهة إيجابية يدركون العلاقة بين التحكم المدرك والجهد المبذول بما يقيهم من الشعور بالعجز .
[٢] الجهد المبذول	أن العلاقة بين بذل الجهد ومستوى الأداء تتوسط عن طريق مستوى الضغوط **Stress** فالأطفال الذين يتعرضون لمستويات ضغوط عالية سوف يدركون علاقة الجهد بالأداء (

والأداء	فهم يدركون أن جهدهم أقل فاعلية فى التحكم فى الأداء ويتعلمون العجز .
[٣] الأداء والتقييم	أن العلاقة بين الأداء والتقييم اللاحق تتوسط عن طريق مستوى التحكم المعمم واعتقادات القدرة، فالأطفال الذين يمتلكون تحكماً واعتقادا مرتفعاً فى القدرة والاستطاعة سوف يمتلكون إقتراناً مرتفعاً بين أدائهم الفعلى وتقييمهم لأدائهم (مثل التقييم المنطقي للأداء .
[٤] العزو وتوقع التحكم	أن العلاقة بين العزو والتحكم المتوقع يتوسط عن طريق مستوى الاعتقادات فى الاستراتيجية . فالأطفال الذين يمتلكون اعتقادا مرتفعاً فى الاستراتيجية سوف يمتلكون اقترانا مرتفعاً بين عزوهم السببية وتفسيراتهم المعرفية وتوقعهم للتحكم، ومن ثم وقايتهم من الشعور بالعجز المتعلم

التحكم المدرك لروثبام والتحصين ضد العجز المتعلم

قدم روثبام وآخرون (Rothbaum et al 1982) تنظيراً يوضح أن العجز المتعلم يعكس لدى الفرد أشكالاً أخرى من التحكم، وقدموا تفرقة بين شكلين من أشكال التحكم هما :

[١] التحكم الابتدائي Primary Control : قدرة الفرد على أن يجعل البيئة متفقة مع حاجاته ورغباته .

[٢] التحكم الثانوي Secondary Control : قدرة الفرد على جعل رغباته وحاجاته متفقة مع البيئة .

وتؤكد هذه النظرية أن تقييم التحكم يتراوح مابين التحكم فى الانفعال إلى الاستجابة للأحداث، وأن المحاولات الأولى تكون للتحكم الابتدائي، كونها أول وأفضل استجابة للفرد تجاه العجز أو عدم القدرة

على التحكم ، وربما يلي ذلك التحكم الثانوي عندما يفشل التحكم الابتدائي.
ويذكر هسكهاسن وشولز (Heckhausen &Schulz,1995) أن التفرقة بين التحكم الابتدائي والثانوي يرتبط بعاملين هما :

[١] التحكم الابتدائي فعل Action موجه للعالم الخارجي، وأن التحكم الثانوي هو فعل موجه للشخص .

[٢] عملية التحكم الابتدائي تحتوى على فعل مباشر فى البيئة، بينما عمليات التحكم الثانوي أساسها معرفي لذلك يستطيع الفرد أن يعرف خصائص التحكم الابتدائي والثانوي فى ضوء خاصتين لكل خاصية اتجاهين :

١- **الهدف** : العالم الخارجى مقابل الذات

٢- **العملية** : الفعل مقابل المعرفة

ويلاقــى هــذا التمييــز بــين الــتحكم الابتدائي والثانوي بعض الــصعوبات، على سبيل المثال عند قيام الشخص بمقارنات اجتماعية مع الآخــرين لزيادة تقدير الذات هى مثال للتحكم الثانوي لأنها تحتوى على عملــيات معــرفية موجهة ناحية الذات، كما تحتوى هذه العملية المعرفية علــى نظير سلوكي وهو البحث عن آخرين للمقارنة الاجتماعية وتعظيم تقدير الذات، وبالتالي نجد أن هذا السلوك يتضمن كلاً من المعرفة، والفعل - أي أن الهدف النهائي هو الذات ومع ذلك يرتبط بالعالم الخارجي .على ســبيل المثال تعاطى المخدرات لتغيير الحالة المزاجية يعتبر فعل موجه نحــو الــذات، ولكــنه يحــتوى علــى عملــيات معرفية.مثل قيام الفرد بكيفية الحصول عليها، وهو موجه نحو العالم الخارجي Chipperfield, :
(, Perry, & Menec 1999)

فالتمييـــز بـــين الـــتحكم الابتدائي والثانوي يؤكد أن هدف التحكم الابتدائي هو إحداث تأثيرات فى البيئة المحيطة بالفرد، وأن هدف التحكم الـــثانوي هـــو إحـــداث تغيرات مباشرة داخل الفرد، وأن كلاً من التحكم ألابتدائـــي والثانوي قد يتضمن الفعل والمعرفة برغم أن التحكم الابتدائي يتميـــز بالسلوك النشط فيما يختص بالعالم الخارجي، بينما التحكم الثانوي يتميز بالعمليات المعرفية التى تقع داخل الفرد، ويضيف الباحثان أن هناك تفـــوق وظيفي للتحكم الابتدائي على الثانوي، لأن التحكم الابتدائي موجه للعـــالم الخارجى فهو يمكن الأفراد من أن يشكلوا بيئتهم لتلائم احتياجاتهم الخاصـــة وفعاليتهم المتطورة دون إرتباط بالعالم الخارجى، وبالتالي فهو مفضل وله قيمة تكيفيه Adaptive Value اكبر للفرد (Heckhausen &Schulz , 1995)

وبالـــرغم مـــن تفوق التحكم الابتدائي على التحكم الثانوى يسهل التحكم الابتدائـــي، حيث توجد وظيفة تفويضه للتحكم الثانوي عندما يفشل التحكم الابتدائـــي، فعـــندما يـــواجه الأفـــراد فشل فى التحكم الابتدائي فإنهم لا يـــستطيعون الـــتعامل مـــع الإحباط وخيبة الأمل والعجز عن التحكم فى الأمـــور والاستـــسلام للمنغصات والمؤلمات ليس فقط بسبب عدم إحراز أهداف مرغوبة ولكن كونهم يمرون بتجربة أو خبرة تهدد تقديرهم لذاتهم وتكـــسبهم معـــارف محرفة تنبئ بعجزهم عن التحكم فى أى حدث، وأن فاعلية الذات لديهم ضعيفة وأن تمكنهم Mastery مهددة، علاوة على أن الفـــشل المـــؤلم قد يحطم قدرة الفرد على التحكم فى الأحداث، وينتج عن ذلك نشاط منخفض ولامبالاة واكتئاب وسلبية، وتوقع للفشل، وتعلم للكسل ،كمـــا وصفتها نظرية العجز المتعلم، وأن هذه الآثار السلبية لفشل التحكم الابتدائـــي قـــد يخفـــضها الـــتحكم الثانوي وبشكل خاص طبقاً لما يذكر

هكهوسن وشولز (١٩٩٥) أن تعويض التحكم الثانوي لا يقتصر على حماية الكيان العاطفي وتقدير الذات ولكن الأهم من ذلك يحافظ على بل يسترد المصادر الدافعة ويعظم التحكم الابتدائي فى المستقبل وبهذه الطريقة نجد أن التحكم الثانوي يعتبر ممر ينقل من الفشل فى التحكم الابتدائي إلى التحكم الابتدائي مرة أخرى (Heckhausen & Schulz 285 : 1995,) كما أنها استراتيجية تستخدم للاستجابة المتوقعة من فشل التحكم الابتدائي، ففيها يحاول الفرد أن يتكيف مع الفشل المتوقع لتفادى خيبة الأمل، ومن فوائد هذه الاستراتيجية أنها على الأقل تقي الفرد من العجز المتعلم، والشعور بعدم جدوى الجهد (مثل قوله أنني أعرف ما قد يحدث ،وتعرف مثل هذه الاستراتيجية على أنها تشاؤم دفاعي Defensive Pessimism أو استراتيجيات ملطفة Wishioning.

فالفرد عندما يفشل ويعجز عن التحكم (مروره بتجربة فشل،أو فشل فى التحكم الابتدائي) قد يستخدم إستراتيجيات التحكم الثانوي لما بعد القيام بالفعل، فى ضوء طريقتين هما :

١- تعديل الفرد المحاولات المستقبلية فى التحكم الابتدائي بتعديل مستوى طموحه أو إعادة بناء تسلسل أهدافه .

٢- أن يبحث الفرد عن أسبات الفشل - وبالتالي لا يضطر إلى تغيير أهدافه، بينما يحافظ فى نفس الوقت على تقديره لذاته ومن هذه الاستراتيجيات ما يسمى باستراتيجية تحيز العزو Attribution Bias ، وتعرف أيضاً بعزو الاعتداد بالذات، وأحيانا أخرى بنماذج العزو الإيجابي فطبقاً لهذه الاستراتيجية فأن الفرد يبالغ فى التأثير المدرك للأسباب الخارجية عندما يواجه الفشل بينما يشعر بالثقة فى حالة النجاح، والتالى يتجنب الندم ولوم الذات فى حالة فشله ويزداد تقديره لذاته فى حالة نجاحه.

ويذكـــر (Heckhausen &Schulz , 1998) أن استراتيجيات الـــتحكم الـــثانوي تعد أساسية فى مثل هذه الظروف، وقد تتضمن مظاهر لتنظيم الفعل هى :

١- توقع إنجاز الهدف .   ٢- قيمة إنجاز الهدف .

٣- العـــزو السببى لنتائج السلوك والفعل ..وتتعلق هذه المظاهر بثلاثة استراتيجيات للتحكم الثانوي :

- التحيز المتوقع: مثل التفاؤل ،التشاؤم الدفاعي،التعديل فى مستوى الطموح والأمل
- التغيير فى قيم الهدف: مثل التحرر من العمل ،والتغيير فى هرمية ترتيب الأهداف.
- تحيز عزو النتائج مثل عزو الاعتداد بالذات .

كمـــا أن التحكم الثانوي لا يساعد فقط على التعامل مع الفشل والعجز عن التحكم الابتدائي واستسلام الفرد للأحداث التى تشعره بعجزه، ولكن أيضاً يقـــوى الـــتحكم الابتدائـــي مباشرة عن طريق التحكم فى قدرته الانتقائية Selectivity فالأهداف السلوكية واسعة ومتنوعة ويجب أن يختار الأفراد الأهـــداف التي يستطيعون تحقيقها وتنمى لديهم القدرة على الإتقان وتعظم تقديـــرهم لذواتهم،وتخلـــق بـــل تطور معارفهم العقلانية عن أهمية ذاتهم وأهمية تحقيقهم لأهدافهم، وأن يركزوا على نتائج الأفعال المختارة، وفى الوقت ذاته يهملون البدائل غير المختارة أى من الناحية التطورية،ولوقاية الفـــرد مـــن الاستسلام والشعور بالعجز، فإن التحكم الثانوي يلعب دوراً أساســـياً فـــى تمكين الفرد من أن يختار ويركز على الأهداف التى توجد وتنمى مستويات التحكم الابتدائي، ويتم تحقيق ذلك بعدة طرق منها تعظيم

جاذبية الأهداف المختارة أو تنمية الصلابة النفسية للفرد أو التقدير المفرط Overestimating للكفاءات الشخصية (Skinner,2006).

أشكال التحكم الثانوى

١- **التحكم التنبؤى Predictive Control** : والذي يشير إلى قدرة الفرد على التنبؤ بالأحداث التى لا يستطيع التحكم فيها لتجنب خيبة الأمل والشعور بالعجز المتعلم، وأن توقع الأحداث غير القابلة للتحكم ليس هو أن تكون خائب الأمل أو تشعر بالعجز المتعلم عندما تحدث الأحداث غير القابلة للتحكم ولكنها استراتيجيات وقائية يحمى بها الفرد ذاته . أى أنها استراتيجية تستخدم الاستجابة المتوقعة، ففيها يحاول الفرد أن يتكيف مع الفشل المتوقع لتفادى خيبة الأمل، ومن فوائد هذه الاستراتيجية أنها على الأقل تقي وتحمى من الوقوع فريسة للشعور بالعجز ومثل التشاؤم الدفاعي Defensive Pessimism . الذى يستخدمه الفرد قبل الدخول فى المهمة، فهو يعلن عن عجزه، حتى يخفف من وقع الفشل فى تحقيق النتائج، إذا تصادف وفشل فى ذلك .

٢- **التحكم الوهمي Illusory Control** : وهو اعتقاد الفرد بأن الأحداث يتوقع فيها عوامل خارجية كالحظ والقدر Fat وأن هؤلاء الأفراد يعتقدون أن الأحداث منظمة وأن القدر يوزع أوراق اللعب على اللاعبين، ومن المحتمل أن يتزامن synchronize الفرد مع القدر (Langer&Roth,2004)

وعن علاقة العجز المتعلم بالرغبة في التحكم، يذكر بيرجر (Burger , 1984) أن الأفراد الذين يتمتعون برغبة مرتفعة فى التحكم ينوعون فى استخدام أساليب التحكم الوهمى مقارنة بالأفراد الذين يتمتعون برغبة منخفضة فى التحكم، وقدم الباحث نفسه تجربتين أثبت فيهما علاقة

الــرغبة المــرتفعة فى التحكم باستخدام الفرد لأساليب متنوعة من التحكم الثانوي، وذلك لحماية تقدير الذات وعدم الشعور بالعجز .

٣ـ التحكم الابدالى Vicarious Control : وهو شبيه بالتحكم الوهمي – فيما عدا أن الفرد يحقق التحكم لا بمصاحبة نفسه مع الحظ أو القدر (تحكم وهمــي) ولكــن بحكم تواجده مع مجموعات قوية كالقادة السياسيين، أو تــواجده فى وظيفة ما، أى أنها عملية نفسية فالفرد لا يستطيع التحكم فى النــتائج بجهــوده ولكــن بحكــم اســتهوائه وتأثــره بأفــراد أقــوياء (Rothboum,Weis&Snyder,1982:11)

وقــد عبر صلاح أبو ناهية (١٩٨٤)، وممدوح الكنانى (١٩٩٠) عن ذلك بما يسمى بتحكم الآخرين الأقوياء، أى اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون فى مصيره ويقدرون الأحداث البيئية، أو عالمه الشخــصي والتي تؤدى إلى شعوره بالعجز وضعف مسئوليته الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة .

فالعزو إلى أناس ذوى صفات معينة تكسب الفرد التحكم من خلال اشتقاق معاني وتفسيرات للأحداث غير القابلة للتحكم بما يقيه من الشعور بالعجز المتعلم، ويذكر فروم (From,1941) فى كتابه المعروف الهروب مــن الحــرية Escape From Freedom أن الحــركات الاســتبدادية كالفاشــيين تــستهوى الأفــراد الــذين لا يستطيعون التحكم فى حريتهم بمجهــودهم (تحكــم ابتدائي) أى تدفع الفرد إلى التخلي عن حريته وعن اســتقلاله الذاتى بالإندماج مع شخص أو جماعة تمنحه الشعور بالقوة أو بالــبحث عــن روابط ثانوية جديدة كبديل للروابط الأولية المفتقدة (تحكم ثانوي) (Heckhausen & Schulz,1995)

٤ـ التحكم الدافعي Motivational Control: وفيه يؤكد الأفراد أنهم يحتاجون إلى الشعور بالتحكم في البيئة، وبالتالي نجد أن الأشخاص يميلون للمبالغة في التأثيرات الشخصية Personal influence على السلوك والنتائج الإيجابية .

ومن الأمثلة الأخرى لمحاولات التحكم الثانوي في الأحداث المهددة هو إيجاد معنى (أي بحث الفرد عن مغنى أو دلالة لبعض الأحداث السيئة مهما كانت طبيعتها، وربما يكون ذلك تكيفاً Adaptive مع المواقف، أو الرجوع للتاريخ الشخصي للفرد وإنجازاته الماضية،أو من خلال عملية المقارنة الاجتماعية المنحدرة حيث قد تزداد الثقة والشعور بالتحكم من خلال مقارنة الفرد بمن هم أسوأ منه .

ومن الدراسات التي تؤيد أسلوب المقارنات الاجتماعية المنحدرة (أنا أفضل حالا من غيري) دراسة أجراها تيلور Taylor عن النساء المصابات بسرطان الثدي، حيث وجدت أن النساء اللاتي نجحن في مواجهة ذلك المرض دون جراحة كان يقارن أنفسهن بالأخريات الأقل حظاً، ويرون أنهن أفضل حظاً من اللاتي استؤصل أثداؤهن بالكامل. وكانت النساء اللاتي استؤصلت أثداؤهن يقارن أنفسهن بالأخريات اللاتي كن في حالة أكثر خطورة، ويقلن " أن استئصال الثدي ليس كارثة بالقياس لمن هم في حالة أخطر منا، أما النساء العجائز اللاتي استؤصلت أثداؤهن فكن يرين أنهن أفضل حالا من الشابات اللاتي لهن نفس الظروف، ويقلن ما حاجتنا لأثدائنا، وقد بلغنا أعماراً فوق السبعين، وأيضا فإن النساء المتزوجات اللاتي أجرين عملية استئصال الثدي كن يعتقدن أنهن أوفر حظاً من نظيراتهن غير المتزوجات. (Feltont et al, 1984)

وقـد تعـرف أشـكال الـتحكم الـثانوى بالـتحكم التفـسيري Interpretation Control والذي يدفع الفرد تجاه الأخذ به عندما يفشل التحكم الابتدائي،

ويقـدم هيـسكاش وشولز (Heckhausen&Schulz,1995) نمـوذج ثلاثـى لأبعاد التحكم الثانوى ترتبط بالشعور بالعجز المتعلم أو الوقاية من هذا الشعور طبقاً للجدول التالى :

نوع التحكم	تحكم وظيفى	تحكم مختل وظيفياً
تحكم حقيقي التوقع القيمة الفرد	١- المقارنـة الاجتماعـية مع النظائر. ٢- الإقـلاع عن الأهداف غير الممكن تحقيقها. ٣- عمل إعزاءات دقيقة متفائلة	١- التعويق الذاتى ٢- الإصرار على الأهداف غير الممكن تحقيقها . ٣- عمل إعزاءات متشائمة.
تحكم وهمي التوقع القيمة الفرد	١- إيجابية تحيز السلوك لتقدير النـتائج (أنا أستطيع إذا رغبت فى عمل ذلك ٢- إلغـاء قـيمة الأهداف غير الممكن تحقيقها . ٣- عزو الاعتداد بالذات .	١-سلوك مبالغ فيه لتقدير النتائج (أنـا أستطيع الحصول على أى شيء) ٢-زيـادة قـيمة الأهداف غير الممكن تحقيقها . ٣- اللـوم الذائـد للـذات على الأحداث غير القابلة للتحكم.

يوضح الجدول السابق أن استراتيجيات التحكم الثانوي تزيد أو تقلل من توقعات نتائج العمل، فالمقارنات الاجتماعية مع الأقران تساعد على التحديد الواقعى لكفاءته وقدرته ويضع أهداف ممكنة التحقيق ويتجنب خيبة الأمل والشعور بالعجز، وبالتالي فإن المقارنات الاجتماعية مع النظائر لها معنى وظيفي وحقيقي لإنشاء توقع مناسب لنتائج العمل وبالمقابل فإن استراتيجية الذات المعاقة Self-Handicapping " مثل عدم تفضيل بذل الجهد، للوقاية من الفشل المتوقع وبالتالي خيبة الأمل والشعور بالعجز وهى استراتيجية حقيقية لكنها مختلفة وظيفياً .

فقد يصبح الفرد معوق ذاتياً من خلال تجنب بذل الجهد، أو شرب الكحوليات وذلك لكى يعزو فشله المتوقع أو عجزه المقبل إلى عوامل الإعاقة الذاتية وليس قدرة الفرد الخاصة .

ويذكرميدجلى وزملاؤه (Midgly et al,1996) أن من يستخدم استراتيجيات الذات المعاقة لديهم صيغ أو مخططات ذاتية سلبية واضحة ومرتفعة .

أما سلوك التحيز الإيجابي لتقدير النتائج (أستطيع إذا رغبت عمل ذلك) يمكن أن يكون وهمياً وظيفياً، فمثلاً عندما لا يتحقق التحكم الابتدائي لكنه ممكن فهنا نكتسب كفاءة جديدة مثل التوقع المتفائل للنجاح وبالرغم من واقعيتها الحالية- تستطيع أن تنمى استراتيجية بذل الجهد وتسرع الكفاءة أو التحكم الابتدائي على المدى الطويل وبالعكس فأن السلوك المبالغ فيه لتقدير النتائج (أستطيع الحصول على أى شئ أريده) (الإعتقاد فى الكمال الشخصي) مختل وظيفياً ووهمياً لأنه يمنع أهداف الفعل الممكن تحقيقها ويعرض الفرد لفشل متجدد دائماً وشعور بالعجز وتوقع العجز المستقبلي

أمـــا القـــيمة المدركـــة لنـــتائج الفعل يمن تعديلها (بالزيادة أو بالنقصان) فالإقلاع عن الأهداف الغير ممكن تحقيقها (إستراتيجية وظيفية وحقيقية) لأن الاستثمار المستقبلي فى أهداف صعبة التحقيق يولد الإحباط والعجـــز، وعلـــى المدى الطويل يضعف التحكم الابتدائي وبالمقابل فأن الإصـــرار على أهداف صعبة التحقيق (غير ممكن تحقيقها) إستراتيجية غير وظيفية وحقيقية لأنها تهدر تقدير الذات ولا يغزز ولا يشجع أى فعل مناسب .

ومـــن خلال العزو السببي يستطيع التحكم الثانوي أن يساعد فى تقديم تعويضاً حتى بعد فشل الفرد، من خلال مساعدة العزو السببى لعملية تعظيم الذات عند الفشل أو النجاح، وهو حقيقي ووظيفي ويؤدى إلى عزو دقـــيق مـــتفائل، وعندما يحدث ذلك تعزى نتائج الفعل إلى أسبات حقيقية، وأن الـــتغذية المـــرتدة عن النجاح والفشل تستخدم في توجيه السلوك فى المستقبل .

ويتـــضمن العـــزو التـــشاؤمي عزو الفشل للذات وعزو النجاح للعوامل الخارجية، فالعزو التشاؤمي قد يكون حقيقياً، إلا أنه يعرض الفرد للـــشعور بالعجز ونقص القوة، وفى أحيان كثيرة اليأس والاكتئاب . وأن عـــزو الاعتداد بالذات Egotistic Attribution يتضمن إيجاد الثقة فى النـــتائج الإيجابـــية ورفض المسئولية عن الأحداث السلبية – وهو تحكم وهمـــي إلا أنـــه وظيفي – وهو غالباً تكيفي لأنه يعزز ويدعم بل يحمى تقديـــر الـــذات . وأخيراً نجد أن اللوم الذاتي Self-Blame عن الأحداث غيـــر القابلة للتحكم– تحكم وهمي ومختل وظيفياً – بدرجة كبيرة لأنها لا تعكـــس الواقع وتضعف تقدير الذات وتدنى القيمة المستقبلية كفاعلية جهد الفرد وقدراته أى تكسبه عجز فاعلية استجاباته فى التأثير على النتائج .

وبالإضافة إلى التمييز بين التحكم الابتدائي والثانوي، توجد نظريات أخرى تقترح أن إدراك التحكم يرتبط بالأحداث الإيجابية Positive والسلبية Negative فطبقاً لهذه النظرية نجد أن التحكم في الأحداث الإيجابية يتضمن إحراز النتائج والمعززات الإيجابية، بينما التحكم فى الأحداث السلبية يتضمن تجنب Avoid الأحداث المؤلمة .

ومن هنا قدم بريانت (Bryant,1989) تكاملا بين التحكم الابتدائي والثانوي، وكذلك التحكم فى الخبرات الإيجابية والسلبية وأعطى لنا نموذج يتكون من أربعة عوامل للتحكم ترتبط بشكل أو بالشعور بالعجز المتعلم، ويختص هذا النموذج بالتقييمات الذاتية Self – Evaluations للتحكم المعرفي فى الأحداث السلبية والايجابية، وكذلك التحكم فى المشاعر عند الاستجابة للأحداث السلبية والايجابية، وهذه العوامل هى :

[١] تجنب **Avoid** الأحداث السلبية (تحكم ابتدائي سلبى)

[٢] استيعاب **Cope** الأحداث السلبية (تحكم ثانوي سلبى)

[٣] إحراز **Obtain** الأحداث الإيجابية (تحكم ابتدائي إيجابي)

[٤] الاستمتاع **Savor** بالأحداث السلبية (تحكم ثانوي إيجابى)

وقدم بريانت عدة طرق مختلفة للتحكم المدرك ترتبط بشكل أو بآخر بالشعور بالعجز المتعلم ويمكن تلخيصها فيما يلى :

أولاً : الإدراك بالتجنب : وتعنى القدرة المدركة على تجنب النتائج السلبية والتى تنتج عن اعتقادات معينة لدى الأشخاص ومنها :

[١] نقص قدرة الفرد فى التحكم السلوكي المباشر على الأحداث المؤلمة لتجنبها .

[٢] الحظ السعيد للشخص وامتلاكه للأخلاقيات الحميدة .

[٣] قدرة الشخص على التنبؤ بالأحداث السلبية لتجنبها .

[٤] قدرة الشخص على تفادى الأحداث السلبية من خلال الطقوس Rituals أو التعويذات حماية الشخص من النتائج السلبية عن طريق الآخرين الأقوياء .

وترتبط ممارسات التجنب بالعجز المتعلم، إذ نجد أن ذوى العجز المتعلم لديهم نقصاً في التحكم السلوكي المباشر والاعتماد بشكل أساسي على الحظ والصدفة، وأن الفرد العاجز يحمى نفسه من الحدث السيء كونه موجوداً بجوار شخص آخر قوى وكذا من تفادى الأحداث السلبية لاعتقاده فى عدم قدرته على مواجهتها ولا يمتلك التأثير عليها، فيلجأ إلى الطقوس والتعويذات .

ثانيا : الإدراك بالمواجهة : وتعنى القدرة المدركة على مواجهة النتائج السلبية لتجنب خيبة الأمل Disappointment والإحساس بالعجز .وتأتى من اعتقادات منها :

[١] استراتيجيات استيعابية مباشرة يستخدمها الشخص للتحصين أو التقليص من الضغوط ومن ثم الإحساس بالفاعلية الذاتية .

[٢] قدرة الشخص على التنبؤ بالأحداث السلبية لتجنب خيبة الأمل Disappointment والإحساس بالعجز .

[٣] قدرة الشخص فى التغلب على المشكلات من خلال مساعدة الآخرين الأقوياء وليس بالاعتماد عليهم .

[٤] علاقة الشخص بالله - سبحانه وتعالى - والتي تمده بالتلطيف Solace، والتأثيرات الإلهامية Inspiration والمعنى فى مواجهة المحن Advertising

ويمكن القول أن ممارسات الإدراك بالاستيعاب Coping هي ممارسات واقية للفرد ضد اكتساب وتعلم العجز، وهى ممارسات تنمى وتدعم الفاعلية الذاتية والجسارة النفسية، وتنمى لدى الشخص ممارسات إيجابية يستخدمها الفرد عند التعامل مع المنغصات والمؤلمات، ويدركون الأحداث السلبية على أنها فرصة للنمو والتحدي، وليس فرصة لاكتساب سلوكيات العجز مثل السلبية ،والكسل، والإقلاع، وتوقع الفشل.

ثالثاً : الإدراك بالإنجاز Obtaining وتعنى القدرة المدركة على إحراز النتائج الإيجابية وتبدو من المعتقدات التالية :

[١] الحظ السعيد للفرد والأخلاقيات الأصيلة لسلوكه والتي تؤصل قيم الإنجاز والتحدي

[٢] امتلاك الفرد للتحكم السلوكي المباشر فى النتائج الإيجابية .

[٣] قدرة الشخص على إيجاد الأحداث الجيدة نتيجة لطقوس الحظ السعيد.

[٤] قدرة الشخص على التنبؤ بالأحداث الإيجابية لتحقيقها وإحرازها .

[٥] الآخرين الأقوياء الذين يستطيعون إعطاء الفرد النتائج الإيجابية ويساعدونه على تحقيقها .

رابعاً : الإدراك بالاستمتاع Savoring : وتعنى القدرة المدركة على استمتاع الفرد بالنتائج الإيجابية وتبدو من المعتقدات التالية :-

[١] استراتيجيات معرفية أو سلوكية يستخدمها الفرد لإطالة Amplify استمتاعه بالأحداث الإيجابية .

[٢] قدرة الشخص على توقع الأحداث الإيجابية بالطريقة التي تحمى وتصون إحساسه بالسعادة الحالية

[٣] قدرة الشخص على استرجاع الأحداث الإيجابية الماضية بالطريقة التي تعظم Enhance سعادته الحالية .

[٤] قدرة الشخص على استخدام الأصدقاء أو المتعلقات المرتبطة بالاستمتاع بالأحداث الإيجابية .

ويمكن القول أن ممارسات الاستمتاع هى ممارسات تقي الأفراد من اكتئاب النجاح، أى النجاح الذي لا يستطيع أن يستمتع به الفرد ويجعله يشعر بالعجز وأن نجاحه أتى بالصدفة وأن أي نجاح يأتي ولا يذهب إلا بالصدفة، ومن هنا يشعر الفرد بسعادة مؤقتة لا يعرف حقيقة مصدرها ومن هنا يشعر الفرد باكتئاب النجاح وهو اكتئاب ممهد للشعور بالعجز، ويذكر برايت (١٩٨٩) أن ممارسات الاستمتاع بالأحداث الإيجابية هى ممارسات واقية ومحصنة للفرد ضد تعلم العجز من نجاح الفرد وإحرازه للنتائج الإيجابية كما تزود أمل الفرد فى إقدامه على النجاح فى المستقبل .

ومن نظرية الدفع Theory Of Flow التي تفسر العجز فى ضوء إدراك عدم جدوى الاستجابات الشخصية فى إحراز النتيجة، وترى أن القدرة على التحكم دالة لمتغيرين هما:

١- التحدي المدرك perceived Challenges " للأنشطة أي امتلاك الفرد الدافع والاتجاه والشحذ نحو الأنشطة التي يؤديها .

٢- المهارة المدركة Perceived Skills أي القدرة الذاتية لمقابلة متطلبات وحاجات التحدي المدرك . وقد يحدث أحد الاحتمالات الآتية :

أولا: عندما يدرك الفرد التحدي والمهارة إدراكاً منخفضاً نجد أنه يشعر باللامبالاة Apathy والكسل وفتور الهمة ويشعر أن ما يفعله أو ما يود أن يفعله ليس له تأثير على الأحداث. وتنخفض جودته الذاتية. أي يملك

المهـــارة على الأداء ولا يؤدى كونه معتقد أن أفعاله ليس لها تأثير .ومن هنا يدرك عجزه. مثل الذي لا يكون لديه تحد مدرك، أو دافع مرتفع لتعلم الكومبيوتر، وفى نفس الوقت لا يكون لديه مهارة تعلم الكومبيوتر .

ثانــيا :عندما يفوق التحدي المدرك المهارة المدركة نجد أن الفرد يشعر بالقلق لأنه يملك التحدي والدافع، ولا يستطيع فعله ولا يملك مهارة أدائه، وهــنا يجــب أن يتعلم ويتدرب الفرد على تعلم مهارات جديدة حتى يعيد تــوازنه بين إدراكه للمهارة والتحدي . مثل الذي لديه تحد مدرك فى تعلم الكومبيوتر، وفى نفس الوقت لا يملك مهارة التعلم.

ثالثا :عندما تفوق المهارة المدركة التحدي المدرك، نجد أن خبرة الشخص هــى الــسأم والضجر،وهنا يبحث الفرد عن أكثر الأنشطة تحديا وشحذاً للهمة حتى يعيد توازنه بين إدراكه للمهارة والتحدي، مثل الذى لديه مهارة تعلــم الكومبيوتــر، ولا يوجد لدسه التحدى المدرك لتعلمه (Monet & Csikszentmihaly,1996)

العجز المتعلم وفاعلية الذات

مــن المفاهــيم المماثلــة للتحكم المدرك والمرتبطة بالعجز المتعلم مفهوم فاعلية الذات Self-Efficacy ،حيث يوجد نوعين من البناءات المعرفية لهمــا أكبــر الأثــر كوسائط – وتسمى باستراتيجيات المواجهة المعرفية Cognitive Coping Strategies– بــين المتغيرات البيئية والشخصية التي يتعرض لهما الفرد والمخرجات السلوكية المتنوعة التي ينتجها الفرد وهمــا : فاعلــية الــذات المدركةPerceived self-Efficacy والتحكم المدرك Perceived Control، فبينما تشير فاعلية الذات إلى الاحتمال المــدرك لكــون الفــرد قــادراً على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، ويشير التحكم المدرك إلى اعتقاد الفرد في التأثير على الأحداث عن طريق تنظيم أو ترتيب استجاباته .

ويكمن الفرق بين الفاعلية الذاتية والتحكم المدرك فى أن التحكم المـدرك لا يحتاج لقدرة فعلية بقدر ما يحتاج إلى إدراك هذه القدرة أو أن القـدرة متاحة Available أما إدراك الفاعلية الذاتية فتعنى ثقة الفرد فى قدراته لأن يسلك بطريقة معينة لإنتاج النتائج المرغوبة .

ويعـرف باندورا (Bandura,1986) فاعلية الذات بأنها اعتقاد الفرد في كفاءته Competence واقتداره Capability وتمكنه Mastery وقيمته الذاتية مما يعطيه شعوراً بالثقة بالنفس والقدرة على التغلب على مشكلاته والـتحكم فى أمور حياته، وتصبح الفاعلية الذاتية فى نفس الوقت مؤشراً لقدرة الفرد على مواجهة الأحداث الضاغطة بكفاية واقتدار وثقة وتمكن، حـيث تـبدأ بالـتفاؤل فى التعامل مع التحديات والعقبات غير المتوقعة، وتـؤهل الفـرد لـتحدى المشكلات الصعبة، والتصميم من أجل اجتياز العوائق، فهي إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد فى قدرته يكون أكثر نشاطا، وتقديراً لذاته في الحياة، وهدفها الأساسي هو تمكين الفرد من التحكم والتنبؤ بالأحداث .

وتعـرف فاعلية الذات على أنها الإحساس بالثقة فى الذات لتحديد الكفاءة اللازمـة لإنجـاز الأعمـال، وهى حكم الفرد على قدرته لتنظيم وإنجاز الـسلوكيات المطلـوبة بأقصى الكفايات المناسبة، أو أنها اعتقاد الفرد أنه يـستطيع القـيام بالسلوك الناجح، بالإضافة إلى أنها تنظم السلوك،وتنمى الاتجاهـات نحـو تخطـى الـصعاب. وتساعد فاعلية الذات على تحديد الأهداف،وتخطيط السلوكيات،وتحديد الفاعلية المنسبة لتنفيذ وتنظيم سلوك مـا، كما تسهم فى إظهار الفروق الفردية بين الأفراد فى كيف يشعرون ويدركـون وينجزون كما تقوم بدور أساسى فى إقبال الأفراد على التعلم مـن خـلال الاسـتغلال الأمـثل لمهاراتهم، تفسيرهم العقلانى لسلوكهم (Zemmerman , 1995;Baundra, 1999)

ويشير باندورا (Bandura,1999) إلى أن معتقدات الناس حول فاعلية الذات هي التى تحدد دافعيتهم وتنعكس على الجهود التى يبذلونها، والمدة التي يصمدون فيها فى مواجهة المشكلات، وكلما ذادت ثقة الأفراد فى كفاءة وفاعلية الذات ذادت جهودهم وإصرارهم على تخطى ما يقابلهم من عقبات وصعاب، وفى رأى باندورا أنها تلعب دوراً هاماً فى التكيف والاضطراب النفسي ،وفى تحديد مدى نجاح أى علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية فالفاعلية الذاتية ليست سمة ثابتة فى السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج القدرة الشخصية .

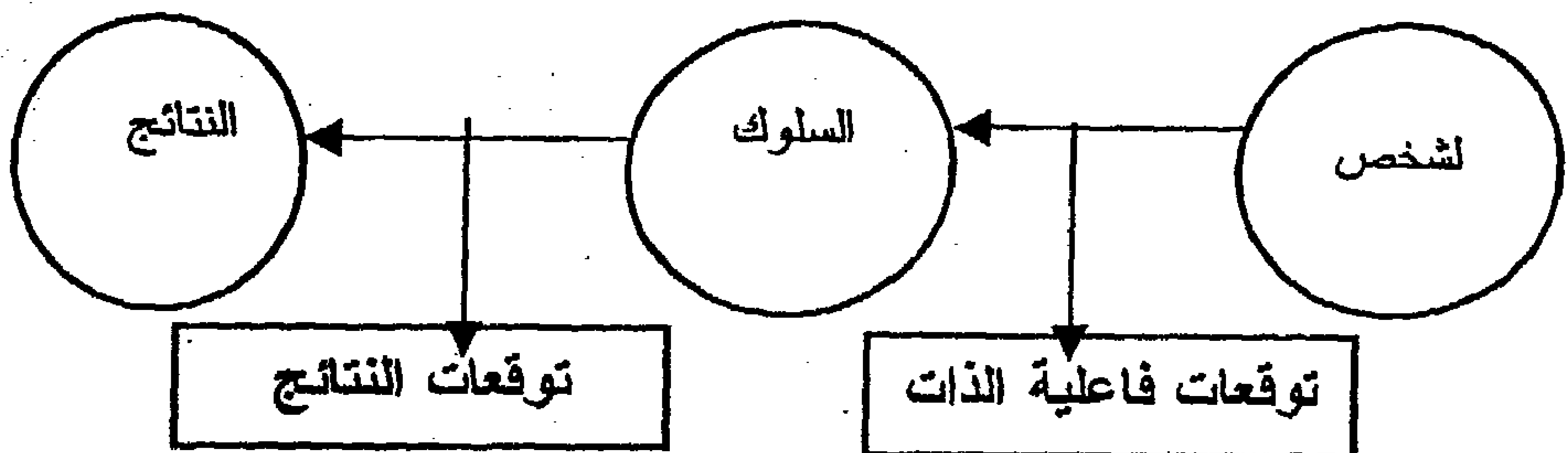
كما أن إدراك الفرد لفاعلية الذات يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز ولقدرته على التحكم فى الأحداث،كما أن الحكم على مستوى فاعلية الذات يؤثر على طبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه،وعلى مقدار الجهد الذي سيبذله،ومدى مثابرته فى التصدي للمعيقات الذي تعترضه، وعلى أسلوبه فى التفكير، وهل يسهل أو يعيق سلوكه،وعلى مقدار التوتر الذى يعانيه فى تكيفه مع المطالب البيئية التى يواجهها (Bandura, 1999)

ويضيف باندورا أن فاعلية الذات المدركة تؤثر فى أنماط التفكير بحيث تصبح معينات ذاتية أو معوقات ذاتية كما تؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية يضعون خططاً ناجحة وتزيد جهودهم وإصرارهم على تخطى ما يقابلهم من عقبات ويملكون توقعاً مرتفعاً وتتعاظم صحتهم البدنية والنفسية وأقل اكتئابا وأكثر دافعية للإنجاز ولا يشعرون بالعجز، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية يصبحون أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر،

يقللــون من فائدة جهودهم وقدراتهم، وتنخفض دافعيتهم، ويتوقعون الفشل (أنــا لا أستطيع فعل ذلك كما لا أستطيع فعله فى المستقبل) وبالتالي فهم أكثــر عرضة للشعور بالعجز، كما أن الإحساس المرتفع بالفاعلية ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال فى تقوية الإدراك الذاتي لقيمة الجهد والقدرة والتخطيط المنظم، ومن ثم التحصين ضد العجز المتعلم.

فالأفراد الذين لديهم شكوك ذاتية بشأن قدراتهم يتوقعون أن جهدهم يكــون بمثابة عبث لا جدوى منه فى السيطرة على الأمور أو فى إحداث تعديل فى حياتهم أو تغيير بسيط في بيئاتهم التى كثيرا ما تقدم لهم فرصا عديــدة للتغييــر، أما من لديهم معتقدات ايجابية عن قدراتهم فى الإبداع والمثابرة، يخلقون طرقا لممارسة التغيير حتى فى البيئات التى تقدم فرصاً محدودة لذلك، وبها العديد من الصعوبات .

ويذكــر بانــدورا (Bandura,1977) أن النظــرية والتجــريب فــى العجــز المتعلم يجب أن تفرق بين مفهوم توقع الفاعلية Efficacy Expectation (اعتقاد الفرد فى قدرته على أداء عمل أو مهمة) وتوقع النتائج Outcome Expectation (الاعتقاد فيما إذا كان الناتج طيبا أو مستحقاً) ويوضح باندورا هذا الفرق فيما يلى :



علاقة توقعات فاعلية الذات بتوقعات النتائج

يتـــضح مـــن الشكل السابق أن توقعات فاعلية الذات تسبق السلوك الذي يحقق النتائج (مثل توقع الجراح أن العملية ستؤدى إلى فوائد معينة، حيث يعــتمد نوع النتيجة فى جزء منه على ثقة الفرد القوية بأنه يستطيع القيام بالعملــية الجــراحية بامتــياز " فاعلية متوقعة) بينما توقعات النتائج تلى السلوك.وبالتالي فإن توقع النتائج تعنى تقدير الشخص للسلوك الذي يقوده إلى تحقيق النتائج، بينما توقع فاعلية الذات تعنى اقتناع الشخص فى قدرته علـــى الـــنجاح وإنجازه للسلوك المطلوب لتحقيق النتائج المرجوة، وأنها تـــسبق توقـــع النتائج، كما أن توقع النتائج تتحدد في ضوء ناتج السلوك، وتـــتحدد تـــوقعات الفاعلـــية فى ضوء المثابرة وتحدد المسار الذي يتبعه الـــشخص كإجـــراءات سلوكية، وهذا المسار يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفعاليـــته الشخصية وثقته بإمكانياته التي يقتضيها الموقف، أي أن إدراك فاعلـــية الذات تعنى ثقة الفرد فى قدراته لأن يسلك بطريقة معينة لإنتاج النتائج المرغوبة .

ويمكـــن ربط الفرق الذي وضعه باندورا بين توقع وتوقع النتائج بالعجز الشخصي والعام للنموذج المعدل للعجز المتعلم حيث يستلزم العجز الشخـــصي توقعات منخفضة عن الفاعلية مقترنة بتوقعات مرتفعة للنتيجة (الفاعـــل الـــضروري للتأثير فى النتيجة لا يمتلكه الفرد) ويستلزم العجز العـــام توقع منخفض للفاعلية مقترن بتوقع منخفض للنتيجة (لا أنا ولاأى فرد يستطيع التأثير فى النتيجة).

وطـــبقا للـــنموذج المعـــدل للعجـــز المتعلم فإن الأشخاص الذين يتعرضون لأحداث غير قابلة للتحكم من الممكن أن يتوقفوا عن المحاولة لأن لـــديهم إحـــساس بنقص الفاعلية فى إحداث السلوك المطلوب،أو ربما لأنهـــم متأكدون بالفعل من قدراتهم (فاعلية ذاتية مرتفعة) ولكنهم يتوقفون

عن المحاولة لأنهم يتوقعون أن سلوكهم لن يكون له أى استجابة (لا يؤثر فيها أى محاولة) أو أن تصرفهم سوف يؤدى بهم إلى العقاب.

ويمكن تمييز هذين المصدرين بأساليب علاجية وإرشادية مختلفة، وعند تغير مفهـوم العجـز المعتمد على الفاعلية الذاتي Personal Effectiveness تطلب ذلك تحسين القدرات والتوقعات المأخوذة عن الفاعلية الشخصية، وعند تغييـر مفهوم العجز المعتمد على اقتران الاستجابة البيئية يتطلب ذلك تغيير العوامل البيئية التى تعيد القيمة الوسيلية Instrument للقدرات التى يمتلكها الناس بالفعل ((Seligman &Teasdale,1978)

كمـا تؤثر توقعات فاعلية الذات على كل من المبادأة Initiation والاسـتمرار فى سلوك حل المشكلة، فقوة اعتقاد الناس فى فعاليتهم يكون لها تأثير سواء على الرغبة أو محاولة التعامل مع المواقف المعطاة، فعند مستوى البدائية فإن فاعلية الذات المدركة لا يكون لها تأثير فاعلية الذات المدركـة لا يكـون لهـا تأثيـر مباشـر فقـط على اختيار النشاطات والمواقف،ولكن من خلال توقعات النجاح النهائى فإنها يمكن أن تؤثر على نشاطات حل المشكلة التى يكون بدأها فعلاً هؤلاء الناس،فتوقعات الفاعلية لأجـل ذلـك تحـدد كم النشاط الذى سوف يبذله الناس،وكم المثابرة فى مواجهة العقبات والخبرات المؤلمة، لذلك فإن فاعلية الذات الأقوى سوف تؤدى إلى بذل نشاط وجهد أكبر (Bandura,1999) أى أن ارتفاع فاعلية الذات تؤثر فى السلوك فى ضوء عدد من الطرق منها:-

[١] أنها تؤثر على اختيار الأفراد لمحتوى الأنشطة، حيث تجعل الأفراد ينهمكون فى الأنشطة التي يشعرون فيها بالكفاءة والثقة ويتجنبون ماعدا ذلك. ويبدوا ذلك من خلال أن الناس يميلون إلى الانهماك فى المهام التى يشعرون فيها بقدر عال من امكانية المنافسة والثقة والإنجاز، ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التى لا يشعرون فيها بذلك.

[٢] تحدد كمية الجهد المبذول الذي يبذله الأفراد وإصرارهم ومثابرتهم فى وجه الفشل والعوائق والمشكلات، مما يؤدى إلى تحسن الانجاز، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على استعادة النشاط والحيوية والمرونة فى مواجهة المواقف المؤلمة .

[٣] تؤثر على نماذج التفكير ردود الأفعال (pajares , 1996) حيث تشكل فاعلية الذات التفكير السببى بين الفعل ونتيجته، فيميل ذوو الإحساس بفاعلية الذات إلى عزو الفشل فى المهام الصعبة إلى نقص الجهد، أو عدم كفايته، ويدعم هذا العزو الميل أو التوجه إلى النجاح بينما يعزو ذوو الإحساس بانخفاض فاعلية الذات ذلك الفشل إلى نقص القدرة (Bandura , 1999)

ومن ثم ترتبط فاعلية الذات بأسلوب العزو المرتبط بالعجز المتعلم، فالتلميذ ذو الإحساس المرتفع بفاعلية الذات (أنا ممتاز فى الرياضيات) يعزو فشله للنقص في الجهد، وأن التلميذ ذوى الإحساس المنخفض بفاعلية الذات (أنا كاره جدا للرياضيات) يعزو فشله للنقص فى القدرة ويرى أن القدرة غير قابلة للتغيير أو التعديل، فالإحساس المنخفض بفاعلية الذات تكون مدمرة للذات، ولاسيما فى حالة شعوره بالعجز وعزوه للفشل إلى نقص القدرة واعتقاده أن القدرة غير قابلة للتعديل (لا أستطيع أن افعل ذلك ولا أستطيع فى المستقبل أن أتعلم ذلك)، فالتلاميذ المتفائلون مرتفعون فاعلية الذات يعتقدون أنهم يستطيعون العمل بفاعلية ولديهم توقعات مرتفعة وأكثر عقلانية، وأقل تعرضا للإصابة البدنية وأقل اكتئابا وإنجازا مرتفعا(Dweck,2000)

[٤] الفرد منتج للسلوك ومؤدى لذلك : أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذى يقو إلى مستوى أفضل من النجاح ... وأن ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن المحاولة لتجنب الفشل . وعلى ذلك فإن الفاعلية

الذاتية المدركة تساعدنا على تحديد كيف نفكر وكيف نشعر وكيف نسلك أو نتصرف (فتحى الزيات :١٩٩٩)

[٥] محدد ومنبئ قوى بمستوى الإنجاز والتمكن، والتحصين القوى ضد العجز المتعلم.

[٦] تؤدى فاعلية الذات المنخفضة إلى التشوهات المعرفية، وإدراك أن الأشياء خارج نطاق سيطرتهم، ويزداد شعورهم بالضغط والاكتئاب، وتجعلهم يمتلكون بصيرة منخفضة فى انتقاء أفضل حلول للمشكلات (Zimmerman , 1995) وتجعل الأفراد يميلون إلى تجنب الأنشطة الذين يعتقدون أنها خارج مجال سيطرتهم، لذلك يتجهون بشكل إرادي إلى المهام السهلة والتى تلعب فيها الصدفة والحظ دورا كبيرا فى تحقيقها.

فالقـــناعة بفاعلية الذات تؤثر على عمليات الانتباه والتفكير (تـــبعا لطبيعة هذه المعتقدات) إما بطريقة ميسرة للذات facilitating أو بطـــريقة معيقة debilitating فالأفراد الذين لديهم إحساس قوى بالفاعلية والـــتحكم يركـــزون انتباههم على تحليل المشكلة ،ويحاولن التوصل إلى حلول مناسبة لها، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك فى فعاليتهم الذاتـــية يحولـــون انتـــباههم إلى الداخل، ويغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهـــون مطالب البيئة الصعبة، أنهم يسهبون فى التركيز على جوانب القـــصور والعجز، وعدم الفاعلية الشخصية لديهم بما يؤدى بهم إلى نتائج سلبية (نزيه حمدى ونسيمة داود، ٢٠٠٠)

وقد حلل جراهام (Graham , 1991) مائة وأربعين دراسة عن العـــوامل المؤثرة فى فاعلية الذات وتقف حائلا دون الشعور بالعجز منها مفهـــوم الذات المرتفع والتوقعات المرتفعة عن فاعلية التلميذ فى مواجهة

الـــصعوبات، وأضاف الباحث أن الأداء يتحسن وتزداد فاعلية الذات لدى ذوى العجز المتعلم عندما :-

[١] ننمى نظرتهم الإيجابية للذات وأن الذات أساس عملية الإنجاز.

[٢] نتيح لهم فرصا واقعية حقيقية يكتسبون خلالها القدرة على التحكم.

[٣] نكسبهم قدرة على وضع وتحقيق الأهداف قصيرة المدى وبدورها تكسبهم التقدم والأمل والقدرة على التحكم فى الأهداف طويلة المدى .

وأن أحـــد المعـــالم الأساســـية للتحصين ضد العجز هو إحساس الـــشخص بـــأن لديه القدرة على ضبط سلوكه وبيئته وأفكاره ومشاعره، فعندما يدرك الشخص أن لديه القدرة على ضبط سلوكه وأفكاره ومشاعره يصبح أكثر قدرة على مقاومة العجز، وعلى بناء علاقات سليمة، وتقترن حالات العجز والاكتئاب بوجود معتقدات بأن الأشياء الجيدة فى الحياة لا يمكن الحصول عليها وأن الأشياء السيئة لايمكن تجنبها من خلال الجهود التـــى يبذلها الفرد، ومع أن مثل هذه المعتقدات قد تنتج عن السلوك غير الفعـــال، فـــإن وجـــود معتقدات كهذه يؤدى بدوره إلى سلوك غير فعال، ويؤدى إلى حالة من ضعف الدافعية (Maddux & Meier , 1995)

ويعتبر انخفاض فاعلية الذات مظهراً هاماً لتعلم العجز ومشكلات القلق والمخاوف (Williams, 1995) والقلق الاجتماعي وقلق العلاقات الشخـــصية (Leary & Atherton ,1986) ويظهر العجز المتعلم حسب نظـــرية فاعلية الذات كنتاج لتقييم مرتفع للنتائج مع توقع منخفض لفاعلية الـــذات (Bandura , 1986) وبشكل أكثر تحديدا عندما يعتقد الأفراد أن نتائج مرغوبة جداً يمكن الحصول عليها من خلال القيام بسلوكيات معينة (تقييم مرتفع للنتائج) وفى الوقت ذاته يعتقدون بأنهم غير قادرين (مقارنة

مع الآخرين) على القيام بالسلوك المطلوب (توقع منخفض لفاعلية الذات) وتــؤدى اعتقادات كهذه إلى ضعف المبادرة السلوكية، وضعف المثابرة، وتدنـــى قيمة الذات، وبالتالي إلى الشعور بالعجز والاستكانة واختلال في الأداء (Maddux et al , 1987)

وتنــسجم نظــرية فاعلية الذات فى تفسيرها للعجز المتعلم مع النظريات المعــرفية الأخــرى، حيث تتضمن نظرية فاعلية الذات توقع عدم ارتباط الاســتجابة بالنتــيجة، وهــو أســاس نظــرية العجــز المــتعلم المعدلة (Abramson et al , 1978) وحــسب نظــرية العجز المتعلم لسيلجمان ورفاقـــه فإن العجز المتعلم يحدث عندما تكون نتائج السلوك مستقلة عن قــدرة الكائن الحى على التحكم فيها، ويؤدى ذلك إلى أن تتوقف العضوية أو الكــائن الحى عن الاستجابة بشكل تدريجى، ويصبح سلبياً واعتمادياً، وتــشير الــصورة المعدلة للعجز المتعلم إلى أن تعلم العجز يحدث عندما يــستخدم الفــرد نظاماً للعزو أو تفسير النتائج، يتصف بأنه داخلى وعام وثابت، حيث يدرك الفرد أن عجزه عن التحكم فى النتائج هو بسبب نقص فــيه (داخلى، ويظهر فى مختلف الأحوال (عام) ولا يمكن تغييره (ثابت) وعلـــى العكس فإن عزو الأحداث السيئة إلى أسباب محدودة وغير ثابتة وخارجــية يقترن عادة بنوبات من تعلم العجز والمرتبط بمواقف معينة، ولكــنه لا يؤدى إلى تدنى فى تقدير الذات (Stolz & Glassi , 1989) وتركــز نظــرية فاعلية الذات على أهمية إدراك انخفاض فاعلية الذات، وتدنى تقدير الذات، وهى من العناصر الهامة فى نظرية بيك المعرفية فى تفسير الاكتئاب (Beck , 1976) فإدراك الفرد لعدم قدرته على السيطرة أو التحكم في النتائج هو أساس المشكلة المعرفية للفرد الذى يشعر بالعجز المــتعلم، ويبدوا أن التوقع المنخفض لفاعلية الذات أكثر أهمية من التوقع المــنخفض للنتائج عند إدراك الشخص لعدم القدرة على السيطرة والتحكم

(تعلم العجز) هذا وقد حدد باندورا مصادر فاعلية الذات فى الأتى:

• **خبرات التمكن Mastery Experience** النجاح أو الفشل السابق فى مواقف شبيهه، فالأنشطة الناجحة تعطى للفرد فاعلية متوقعة، والعكس صحيح، على سبيل المثال إذا استعد الشخص لقيادة دراجة هوائية فإن توقعه بقدرته على القيام بذلك ينبع من تجربة شخصية سابقة، وتعتمد كفاءته على فاعليته المتوقعة، وعلى قوة توقعه للأداء الجيد، وعندما يتوقع الفرد فاعلية عالية فإن البعض من حالتا عدم الكفاءة أو الشعور بالعجز لن تؤثر كثيراً والعكس صحيح. وإذا كان الشخص ذو خبرة قليلة(يفتقد إلى تاريخ سلوكى) فإن كل أداء كفء أو غير كفء سيكون له تأثير أكبر على الاعلية المتوقعة .

• **الخبرات البديلة Vicarious Experience** ملاحظة الآخرين الناجحين أو الفاشلين، يقومون بسلوك ما يرفع بشكل كبير من الفاعلية المتوقعة للمشاهد، ورؤية الأخرين يقومون بنفس السلوك يؤدى إلى مقارنة اجتماعية (بكلمات أخرى إذا استطاعوا القيام بذلك، أستطيع انا ايضاً) فالخبرة البديلة تعمل بالعكس ايضاً (إذا لم يتمكنوا من القيام بالمهمة أنا لن اتمكن أيضاً) كما أن تأثير نموذج سلوك ما على الفاعلية المتوقعة تعتمد على عاملين :

١- كلما تشابه النموذج مع المراقب له زاد تأثيره على النموذج السلوكى وعلى توقعات المراقب .

٢- كلمـــا قلـــت خبرة المراقب للسلوك الذى يراقبه (مبتدئ) زاد تأثير الخبـــرة السابقة على الفاعلية المتوقعة للمراقب . لذلك فإن الخبرة السابقة مـــصدر خصب للفاعلية المتوقعة للمراقبين الذين يفتقرون للخبرة، والذين يشاهدون الآخرين يقومون بسلوك محدد .

- **الإقناع الاجتماعي Social Persuasions** التشجيع من الآخرين لجعل الأفراد يعتقدون بأنهم قادرون على التوافق بنجاح مع العوامل والمواقف التى كانت السبب فى فشلهم فى الماضى
- **التغذية المرتدة :** أو الإيحاء للتلميذ بأنه يمتلك القدرة على أداء المهمة

ويـــضيف باندورا أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة، ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحـــة، وعــندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة مناسبة يصبح الشخص عرضـــة لحـــالات العجــز المــتعلم واليأس، وعندما يلاحظ أن الآخرين ينجحون فى أعمالهم التى تعد صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذوى الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة يكيفون جهودهم ليغيروا البيـــئة،وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي لإثارة التغير، وإذا أخفقـــت جهودهم فسوف يتخذون مساراً جديداً، وحين ترتبط فاعلية الذات المنخفـــضة مـــع بيـــئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام والاســـتكانة والاكتـــئاب (Bandura , 1986) كما لا تؤثر فاعلية الذاتية علـــى انفعـــال الفرد وسلوكه ودافعه – فحسب – ولكنها تلعب دورها فى نجـــاح الفرد وفشله، وفى صحته ومرضه، وفى هذا يجسد نموذج باندورا العلاقة بين اعتقاد الفرد في فاعليته وإدراكه للأحداث الضاغطة من ناحية وبـــين القلـــق والاكتـــئاب من ناحية أخرى، فشعور الفرد بعدم الفاعلية والكفاية تجعله يبالغ فى تقدير الخطر الكامن في الموقف مع الشعور بعدم القدرة على مواجهة هذا الخطر مما يجعل الفرد أكثر قلقاً واكتئابا .

ومـــن ناحية أخرى نجد أن الشعور بعدم الفاعلية يجعل الفرد يشعر بعدم القـــدرة علـــى الـــسيطرة علـــى مجرى أحداث حياته وبالتالي يفشل في المواجهة ومع الفشل المتكرر يكون العجز، حيث يدرك أن أى جهد يقوم

بـــه في مواجهة الأحداث الضاغطة هو جهد عديم الجدوى والقيمة فيكون الاكتـــئاب، ومن هنا يتفق باندورا مع سليجمان في نظرية العجز المتعلم ومـــع روتـــر فـــى مركـــز الـــتحكم، وبالتالي فإن فاعلية الذات ترتبط بالمتغيرات التي تحصن الأفراد من العجز المتعلم، حيث ترتبط إيجابياً مع القـــدرة علـــى حل المشكلات الرياضية . ومع معدل الجهد العقلي الذاتي والإنجـــاز أثـــناء تعلم النصوص Text التى يدركها التلاميذ على أنها صعبة (Dweck , 2000)

وفـــى هذا الخصوص وجد شنك (Scrumk,1981) أن النمذجة والوســـائل المـــساعدة لتعلـــيم الرياضيات تنمى اعتقادات الفاعلية الذاتية والإصـــرار والمثابـــرة أثناء التعلم وتكسبهم المهارات الرياضية للتلاميذ منخفـــضي التحـــصيل فى الرياضيات والذين يدركون انخفاض تحصيلهم على أنه عجز داخل ذاتهم وقدراتهم، وبتحليل المسار أوضح الباحث نفسه أن علاج التعلم يؤثر على المهارات الرياضية مباشرة بالإضافة إلى أثره غير المباشر من خلال إدراك فاعلية الذات، وتؤثر فاعلية الذات المدركة علـــى اكتساب المهارات بطريقة مباشرة وغير مباشرة من خلال المثابرة المـــرتفعة ، وانتهـــى شـــنك إلى أن أحكام الفرد على معارفه، معلوماته، مهاراتـــه، إستراتيجياته وتحكمه فى الضغوط تدخل ضمن تكوين فاعلية الذات، أى تقف خلف إمكانيات الفرد أو قواه الذاتية .

ويذكـــر شنك (Schunk ,1982) أن تعزيز قيمة الجهد في نجاح ســـابق تـــؤدى إلى تحسن مستوى فاعلية الذات . فعندما قيل للتلاميذ أن الجهد هو سبب نجاحهم فأنهم ضاعفوا الجهد حتى يحافظون على استمرار نجـــاحهم فـــى المستقبل، ويضيف " شنك " أن المكافأة المتوقعة تقود إلى مستوى فاعلية الذات عندما يخبر التلاميذ بأنهم يتلقون مكافأة على أساس

إنجـــازاتهم ومن ثم يميلون للعمل بجدية وإتقان، ويضيف أن المكافأة إلى جانب الهدف المحدد الذي يريد الفرد أن يصل إليه ويحققه بالفعل تقود إلى زيادة مستوى فاعلية الذات أفضل من المكافأة فقط .

وفـــي دراسة أخرى لشنك (Schunk , 1984) عن علاقة تعزيز الجهد بفاعلية الذات أثناء حل المسائل الحسابية، حيث وجد أن تعزيز قيمة الجهـــد المبذول يؤدى إلى تحسن فاعلية الذات وسلوك الإنجاز،بالإضافة إلى أنه شجع الدارسين للعمل المتواصل وتحقيق أفضل النتائج، وأضاف كوتـــسيك وجاكسون(Kutsick & Jackson ,1988) أهمية دور تعزيز قيمة الجهد في تقوية إحساس الشباب بمستوى فاعلية الذات وخاصة من هـــم فـــى ســـن القصور،حيث تؤدى إلى التعرف على مواطن الضعف ومواجهة العقبات التى تقف فى طريق نجاحهم .

العجز المتعلم فى ضوء الصلابة النفسية

يختلف الأفراد فى كفاءتهم فى مواجهة الضغوط أو التوافق معها، وقـــد افترضت عدة مكونات أساسية تصف التوافق النفسي، منها قوة الأنا والاتزان الانفعالي، وإتباع أساليب المواجهة وفاعلية الذات، وتنظيم الذات والصلابة النفسية .

وفـــي ضوء البحث عن العوامل التى تساعد على تقليل ومقاومة أثر الضغوط قدمت كوبازا (Kobasa, 1979 : Kobasa & Meddi , 1984) مفهـــوم الـــصلابة النفسية، وحسب النظرية التى صاغتها كوبازا ترى أن الصلابة صفة عامة تظهر من معايشة خبرات فى مرحلة الطفولة معـــززة وثرية متنوعة، واستهدفت كوبازا من مفهومها معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء احتفاظ الأشخاص بصحتهم الجسيمة والنفسية رغم تعرضهم للضغوط، وتؤكد كوبازا أنها قد تأثرت تأثرا كبيرا

بالفلاسفة الوجوديين أمثال فرانك ورولماى،بالإضافة إلى تأثرها كثيرا بالمنظور المعرفي للازاروس، والذي يرى أن الضغوط كظاهرة إنسانية تنتج عن خبرة حادة مؤلمة لها تأثير سلبي على الاستجابة السلوكية للموقف، ولها أهمية كبيرة فى تحديد نمط تكيف الإنسان .

ومن ثم توصلت كوبازا لهذا المفهوم من خلال سلسلة دراساتها والتى استهدفت معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية والتى تكمن وراء احتفاظ الأفراد بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضهم للضغوط والمنغصات والمحبطات البيئية . وقد توصلت كوبازا فى دراستها إلى أن الصلابة اعتقاد عام لدى الفرد فى فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئة المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة، ويظهر هذا المفهوم لدى الفرد من خلال المشاعر والسلوكيات التى تتصف بالالتزام Commitment والتحكم Control والتحدي Challenge وهذه المشاعر والسلوكيات من شأنها المحافظة على سلامة الأداء النفسي رغم التعرض لأحداث سلبية ضاغطة .

ويشير الالتزام : إلى أن التزام الشخص بالاندماج فى مشاريعه وأهدافه، أو هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، وينظر إلى المواقف الضاغطة أن وراءها معنى وأنها شئ يدعوا إلى المتعة .

ويشير التحكم : إلى اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم فى الأحداث الهامة، وتقديم حلول المشكلات التي تواجهه فى الحياة، حيث يوجه من الأفراد ما يستطيع التحكم بفاعلية فى الأحداث المحيطة به، ويرى هذا الفرد أن ليست أمورا ثابتة ولكنها أمور متغيرة . ويوجد منهم من يركن إلى القضاء والقدر والحظ فى تسيير أموره .

ويشير التحدي : إلى الطريقة التى يستخدمها الشخص فى مواجهة الأحـــداث الـــضاغطة، فالأفراد الذين ترتفع لديهم خبرة التحدي يتسمون بمرونة إيجاد فرص للنمو الشخصي والتحكم فى التهديدات التى يواجهونها ،أى أنـــه اعتقاد الفرد بأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير وفرصة ضرورية للنمو أكثر من كونه تهديدا له، ويمثل جانبا طبيعيا فـــى الحـــياة ممـــا يـــساعد الفرد على المبادأة واستكشاف البيئة،ومعرفة المـــصادر النفسية والاجتماعية التى تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بكفاءة .

ومـــن ثم تؤكد نظرية الصلابة Hardness theory على امتلاك الأفراد للمستويات العالية من الشجاعة والمتانة والشعور بالكفاية والاقتدار والـــتحكم فـــى البيئة بمثيراتها والرغبة فى الاندماج فى العمل والشعور بالالتـــزام ناحـــية هـــذا العمل، وترتبط هذه المستويات بانخفاض مستوى الإنهاك،مما يؤدى إلى حضور الفرد وصموده فى مواجهة الأحداث وعدم شعوره بالعجز نتيجة عدم أو تأخر إنهاكه، وعدم الشعور بالعجز والعزلة الاجتماعية، وبالتالي خفض شعوره بالاغتراب .

ويـــؤكد ويلاند ١٩٩١) وكوزى (١٩٩١)، وكرستوفر (١٩٩٧)، والفرحاتـــى الـــسيد (١٩٩٧) أن أصحاب الصلابة النفسية المرتفعة لديهم أعـــراض نفـــسية وجسمية قليلة، وغير منهكين، ويتمركزون بشدة حول الـــذات، ويتمـــتعون بالإنجـــاز الشخصي، ويمتلكون معطيات التحكم فى الأحـــداث ،ونزعات تقاوم العجز المتعلم، وقدرة على التحمل الاجتماعى، وارتفـــاع الدافعـــية نحـــو العمـــل، ولديهم نزعات تفاؤلية مستبشرة نحو المـــستقبل، ويثقون فى جهودهم، وقدرة على التحمل الاجتماعي، وارتفاع الدافعية نحو العمل، ولديهم نزعات تفاؤلية مستبشرة نحو المستقبل،ويثقون

في جهودهم للتأثير في الأمور، ويتوجهون بإيجابية نحو الحياة،وأقل استهدافا للمعارف المشوهة، ويمكنهم التغلب على الاضطرابات النفس جسمية، وتلاشي الإجهاد .

وفى ذلك توصلت كوبازا (Kopasa , 1979) إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة ومقاومة وإنجازاً وتحكما داخلياً، وقيادة واقتداراً، ومبادأة ونشاطا ،ودافعية قوية، مما يؤكد صحة فروض نظرية كوبازا التى أشارت فيها إلى أن الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير نفسي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد ،بالإضافة إلى أن الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط ولا يمرضون .

فالصلابة سمة شخصية تقى الفرد من التأثيرات السلبية لظروف العمل والبيئة والتي تقود الفرد إلى الاغتراب والايمأن بعجزه لأن الشخصية الصلبة ذات القدرة على التحمل والاحتمال تتضمن التزاما وتحكماً وشعوراً بالجسارة والكفاية، وأن أي نتيجة لجهد الفرد وقدراته بما تقيه من العجز فى مواجهة الأحداث وفى ذات الوقت عوامل باعثة على التطور والارتقاء (Thomoon&Wenat,1995)

والصلابة النفسية سمة شخصية تقي الفرد من التأثيرات السلبية لظروف العمل والبيئة والتي تقود الفرد إلى الاغتراب والإيمان بعجزه لأن الشخصية التي تتصف بالقدرة على التحمل والاحتمال تتضمن التزاما وتحكما وشعورا بالجسارة والكفاية، وأن أي نتيجة مردها جهد الفرد وقدرته بما تقيه من العجز في مواجهة الأحداث، وفى الوقت ذاته تعد عوامل باعثة على التطور والارتقاء (Carver , 1989) وبالتالي قدمت كوبازا ما يسمى بنمط الشخصية شديدة القدرة على التحمل Hardy Personality Style وأكدت أن هذه الشخصية تفضل التعامل

مـــع الضغوط بدلا من أن يتأثرون بها ويتحولون إلى شخصيات كسالى، وأن أساس تحكمهم يكمن فى اعتقادهم فى قدرتهم على التحكم فى حياتهم، كمـــا أنهـــم يدركـــون أحداث الحياة على أنها إيجابية، وتقع تحت نطاق ســـيطرتهم، وهم يواجهون الموقف الضاغط من خلال معارف تتعلق بكل من مستوى التهديد وقدرتهم على التكيف وتنمو صحتهم العقلية والجسمية بسبب أنهم أقل تأثروا بعمليات العمر الزمني Aging Process، وتستعيد هـــؤلاء الأفـــراد صوابهم بسرعة عند حدوث أحداث سلبية مثل الأزمات القلبية، وهم أقل تعرضا لأعراض الاكتئاب والقلق. وأشار الرد وسميث (Alred & Smith , 1989) إلـــى أن هذه الفئة تقاوم الأعراض الناتجة عـــن الـــضغوط بـــسبب إتباعهم أسلوب معرفي توافقي يؤدى إلى تقليل مستوى الإثارة الفسيولوجية .

ومـــن ناحـــية أخرى ترى كوبازا أن الصلابة النفسية تعمل على تـــسهيل أنـــواع عمليات الإدراك والتقويم والمواجهة التي يقوم بها الفرد، وبالتالي تقوده نحو الحل الناجح للموقف دون أن يشعر بالعجز الناتج عن الأحداث الضاغطة .

ويقدم هل وآخرون (Hull et al, 1987) تفسيراً نظريا يوضح كيف أن إدراك الفرد للموقف الضاغط يؤثر على المواجهة، ومن ثم يقي الفـــرد من العجز المتعلم، وفى ذلك يرى هؤلاء الباحثين أنه لا يمكن أن يفهم أو يدرك الفرد الضغوط على أنها آتية من مصادر خارجية بمعزل أو على نحو مستقل عن تقويمه الذاتي لمصادر الضغوط، ويترتب على ذلك أن تقويم الفرد هو الذي يحدد مدة وطأة وشدة المواقف الضاغطة. ومن ثم فـــإدراك الفـــرد بأن لديه صلابة نفسية يساعد في التنبؤ بمدى استمتاعه بالسعادة فى المستقبل، ومدى امتلاكه معطيات التحكم فى الموقف بما يقيه من العجز المتعلم أثناء مواجهة المشكلات .

هذا وتتكون الصلابة النفسية وتنمو من خلال نماذج راشدية تتسم بالـصلابة النفسية وتشجعهم على المبادأة والاقتحام والنشاط مع إشعارهم بقيمـتهم وكفـاءتهم واقـتدارهم مما يجعل الأفراد أكثر صلابة وفاعلية وتماسـك وقـدرة علـى المـواجهة، ومن عدم الشعور بالعجز المتعلم، فالمساندة المقننة والتي تتمثل في البيئة الآمنة التي يسودها الحب والتعاون وحرية التعبير عن الرأي والتشجيع أثناء تعرض الأفراد للفشل – ولاسيما الفـشل الدراسـي أو الاجتماعي – تعتبر عاملاً مخففاً تجعل الأفراد أكثر فاعلية وصلابة وتماسك وثقة بالنفس، وأكثر طموحاً أو تحدياً، ومن ثم لا يشعر بالعجز حيال الفشل حيث يعتقد فى قدرته على النجاح، وأن فشله لا يتعمم على المواقف الأخرى فى حياته .

وفى هذا الشأن يشير بيكر (Becker , 1979) إلى صعوبة دراسة صلابة الذات والقدرة على المواجهة، وتكوين استجابة التحكم، دون الرجوع للـتاريخ المبكر فى إدراك الفرد للبيئة التي نشأ فيها، فإذا كان الوالدان مثلا يتمـتعان بتقدير ذات عال، وشعوراً بالقيمة، وتتسم علاقتهم بالدفء والقبول والاحتـرام، فمـن الأرجح أن يدرك الفرد بأنه محبوب وذا قيمة مما يجعله أكثـر اقتداراً وفاعلية على مواجهة الأزمات، ويستطيع تحقيق أهدافه وحل مشكلاته، وأشارت ماكوبى Maccoby إلى أن الاقتران بين صلابة وقيمة الـذات، والديمقراطية في المعاملة واحترام الكبار للصغار، واحترام آرائهم وإشـراكهم فى اتخاذ القرارات وإعطائهم الفرصة لاستكشاف البيئة المحيطة بهـم، وتـركهم للتلاميذ يجربون ويجرون حلولاً بديلة للمشكلات بأنفسهم، وبالتالي يتسم التلاميذ بالمبادأة والنشاط والقدرة على اتخاذ القرارات معتقدين أن النجاح والفشل هو بالعمل والجهد، فالنجاح يعود إلى بذل الجهد والمثابرة (Holahan &Moos , 1990)

الفصل الخامس

الدافعية للتعلم والتقويم التربوي

وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم

مقدمة

لسبب أو لآخر نجد بعض التلاميذ محبطين من التعلم، ينظرون إلى مهام التعلم، ويقولون هذا طويل جداً، وهذا صعب جداً، ولا أستطيع أن انتهى من هذه الأعمال غداً أو حتى الأسبوع القادم.ولا يبذلون جهداً كبيراً، وبالطبع هم يبرهنون لأنفسهم فى كل وقت أنهم لا يستطعيون أداء أعمالهم المدرسية، ولا يجدي معهم المحادثات الإيجابية والتشجيع الإيجابي، أو حتى العقاب نتيجة لشعورهم بالعجز، وهم يتحدثون باستمرار مع أنفسهم حول عدم قدراتهم. وبعبارات تدل على تعلمهم للعجز مثل " أنا لا أستطيع. هل هؤلاء التلاميذ ليس لديهم دافعية؟ ولماذا هم عاجزون أو يتحدثون مع ذاتهم بعبارات عجز؟ ماذا نستطيع فعله لكلى نغير معارفهم التشاؤمية ؟. تساؤلات كثيرة أثارت قضية دافعية التلاميذ حول التعلم .

ولذلك يكمن أساس التحكم فى السلوك وتوجيهه فى فهم الحاجات والدوافع والميول، ولذلك فإن كثيراً من عمل المعلم يتركز حول مشكلة الدافعية، ويكاد يكون فشل المعلم راجعاً إلى عدم قدرته على فهم الدور الذى تقوم به الدوافع فى نشاط التلاميذ واهتمامهم بالدرس. فإدراك الفرد وتفكيره وتذكره ونسيانه ومشاعره المختلفة، وعاداته وأساليبه السلوكية جميعها تتأثر بمجموعة الدوافع أو الحاجات التى يشعر بها الفرد وطبيعة الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها .

فالدافعية هى الحالة الداخلية التى تثير وتوجه الفرد لطريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له فى عملية تكيفه مع ذاته ومع بيئته الخارجية،

ووضـــع هـــذه الاســـتجابة موضع الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحـــتملة، كمـــا يستخدم الدافع لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه ،فالدافـــع يـــوجه السلوك نحو الهدف ويثير النشاط والسلوك ويجعل الفرد يثابـــر فـــى النـــشاط ،ويشجع الفرد على استخدام نظام معالجة معلومات إيجابـــية ويؤدى إلى نواتج تعزيز إيجابية، وفى هذا كله يؤدى إلى تحسن الأداء، وبهـــذا الشكل تؤثر الدافعية على سلوك وتعلم التلاميذ فى ضوء العناصر التالية :

١- **السلوك الموجة نحو الهدف** : تـــؤكد نظريات التعلم الاجتماعي أن الإفراد يـــضعون أهـــدافاً لأنفـــسهم ويوجهون سلوكهم نحو هذه الأهداف، وتحدد الدافعـــية أهـــداف نوعـــية لمحاولات الأفراد، وبالتالي تؤثر على اختيار الاستراتيجيات التى يحققون بها أهدافهم، على سبيل المثال قد نجلس على المكتب ونكتب رسالة ونضعها فى مغلف، ونكتب عليه عنواناً ونضع عليه طابعـــاً، ونـــضعه فـــى صندوق البريد، إن هذه الأفعال منظمة فى وحدة سلوكية أكبر لها هدف واضح على أساسه يتم اختيار استراتيجيات مناسبة لتحقيق هذا الهدف .

٢- **زيادة الطاقـة والجهد نحو تحقيق الأهداف** : تزيد الدافعية كمية الطاقة والجهد من جانب الفرد فى نشاط معين، فهى تحدد المدى الذى ينهمك فيه الفرد فى المهمة بحماس وإخلاص من ناحية،ومدى اللامبالاة ونقص الميول من ناحية أخـــرى، فبعض الدوافع تمد السلوك بالطاقة أكثر مما يمده غيرها، فقد يمنح المعلمـــون طلابهـــم علـــى مكافآت على ما قرآوا من كتب أو ما أتقنوا من أعمال، ولكن هذه المكافآت سرعان ما تفقد جاذبيتها، أما إذا أدرك الطالب أن قـــراءة الكـــتب مهمة وحيوية فى ذاتها تحقق له المتعة، وتزيد من معرفته الوظيفية، فإن المكافآت الخارجية تصبح غير ضرورية، وقد تشجع الدرجات

المدرسية جهد التلميذ فى التعلم، ولكن مالم يصبح التعلم ممتعاً فى ذاته ووسيلة لإشباع حاجات يشعر بها التلميذ فإن نمو أفكاره وتجدير معارفه سوف يتوقف على الأغلب بانتهاء حياته المدرسية .

٣- تعزيز المبادرة والمثابرة : تحدد الدافعية الدرجة التى عندها يبادر ويثابر التلميذ فى الأنشطة. فالتلاميذ الأكثر دافعية هم أكثر استمراراً فى مهمة ما حتى ينتهون منها، حتى إذا ما قابلتهم صعوبات تعترض طريق جهودهم، ولقد اتضح أن مقدار الزمن الذى يقضيه تلميذ فى الأعمال الأكاديمية يعد من أفضل المؤثرات على التحصيل الدراسى، .ولقد اتضح بدراسة ذلك أنه يمكن إنقاص مثابرة التلميذ، أو الزمن الذى يخصصه للأنشطة الأكاديمية بخفض قيمة إكمال العمل التعلمى، أو بالإضرار بتقدير التلميذ لذاته أو بجعل العمل التعلمى غير سار، ويمكن زيادة المثابرة فيه بزيادة توقع المكافآة، أو بزيادة العواقب السيئة للاخفاق فيه، وقد لايكون للمثابرة فى التعلم قيمة إيجابية، فقد تكون مؤشر على وجود مشكلة، فبسبب الحاجات العصابية للتحصيل، أو بسبب نوع من العجز المتعلم قد يقضى الطفل فترات غير عادية من الزمن لمحاولة معالجة مشكلة أو مسألة غير قابلة للحل، والمثابرة فى هذه الحالة عائق للتعلم وليس مساعداً له .

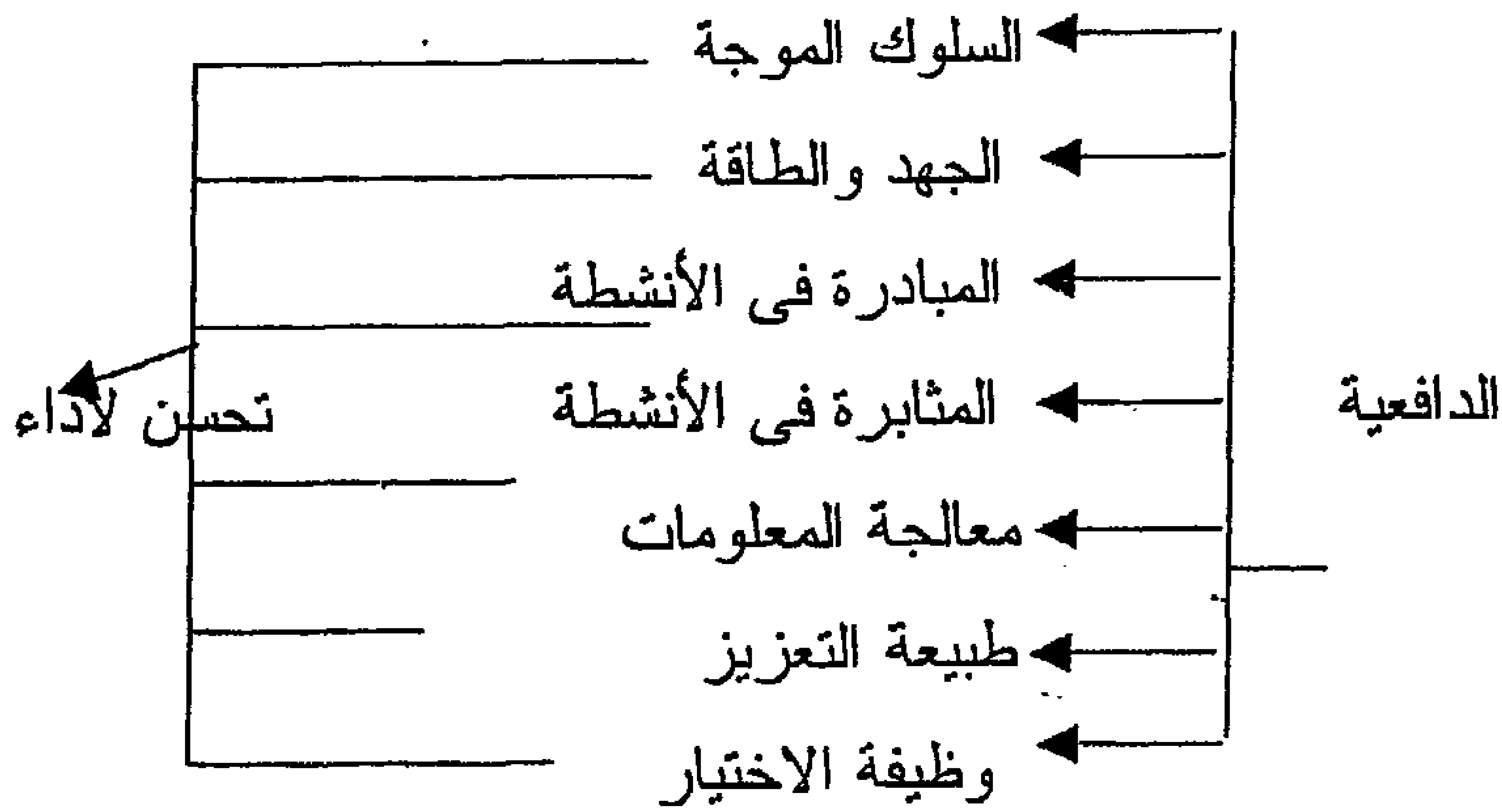
٤- تحسن الدافعية نظام معالجة المعلومات : فى ضوء المنظور المعرفي تؤثر الدافعية على ماذا وكيف يعالج التلميذ معلوماته، وطريقة تمثيله المعرفى لهذه المعلومات (stipek,1993) فالتلاميذ ذوى الدافعية المرتفعة أكثر انتباهاً واحتفاظاً بالمعلومات فى الذاكرة العاملة والطويلة المدى. ،ويحاولون فهم المواد وتعلمها بفهم بدلاً من التعلم السطحي التقليدي ،علاوة على ذلك فهم أكثر بحثاً عن المساعدة عندما يحتاجون لهذه المساعدة،ربما من خلال سؤال المعلم أو التوجه نحو مصادر التعلم المختلفة كالمكتبة وأهل الخبرة فى ذلك .

٥- **تحـدد الدافعـية طبيعة التعزيز**: فكلما زادت دافعية التلاميذ لتحقيق النجاح الأكاديمـي شـعروا بالفخـر من كل هدف يحققوه، فالدافع يحدد طبيعة المعـزز، وإذا أردنا ان يزداد السلوك فى تواتره ومدته وحجمه فإننا فى حاجـة إلـى أن نعـززه، ولكى نفعل هذا نحتاج إلى اختيار الأشياء التى يقـدرها الأفراد إيجابياً كمعززات، ويحتمل وليس هذا مؤكداً أن الرياضى سيفضل العضوية فى نادٍ رياضى، وأن العالم يفضل الكتب، إن دوافعهما (الحاجـات والقيم والحوافز والمطامح والاتجاهات والميول) تحدد ماهو معـزز لكل منهما . وعليك أن تتذكر هذه الفكرة حين تحاول العثور على معـززات لتلميذ معين، وقد تفيد لمسه على رأس طفل يحتاج إلى التقبل كمعزز، وقد لا يكون لها تأثير عند طفل آخر لديه حاجة كبيرة للاستقلال الذاتـى، وقد يكون لها تأثير سلبى على طفل لديه حاجة شديدة للتقبل عند أقرانه .

٦- **تحسن الدافعية الأداء**: في ضوء ارتباط السلوك بالهدف . والطاقة والجهد المـبذول والمثابرة ومعالجة المعلومات وطبيعة التعزيز فإن الدافعية غالباً ما تؤدى إلى تحسن الأداء، فالتلاميذ الذين لديهم دافعية عالية يميلون أيضاً أن يكونوا من ذوى الإنجاز المرتفع (Cameron& pierc,2002)

٧- **الدوافـع تـؤدى وظيفة الاختيار**: فالدوافع تختار النشاط وتحدده، فهى تجعل الفـرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الأخر، كما إنها تحدد إلى حـد كبي الطريقة التى يستجيب بها لمواقف معينة، وكما يقرر " جوردن البورت " عندما يتكون اتجاه عام للميول فإنه لايخلق فقط حالة التوتر التى يـسهل اسـتثارتها فـتؤدى إلى نشاط ظاهر يشبع الميل، بل يعمل أيضاً كوسـيلة خفية لاختيار كل سلوك متصل به وتوجيهه، ولنأخذ على سبيل المـثال هـؤلاء الـذين يمـتازون بميول جمالية ملحوظة، هؤلاء عندما

يفحـــصون صـــحيفة يلاحظون منها ما يتصل بالفن ويتذكرونه، وعندما يـــسألون عـــن رأيهـــم فى الآخرين وفضائلهم فإنه يضعون الخصائص الجمالية فى المقام الأول.



مؤشرات جودة الدافعية الإنسانية

تحـــتوى أى نظرية فى الدافعية على مؤشرات معينة تسترشد بها فى عملها، وعندما ننظر إلى علماء الدافعية لنتعرف على ما أنجزوه وما فـــشلوا فـــيه، وما هى البناءات المعرفية التى أقاموها ؟ وما هى المحاور التى تحدثوا عنها ؟ فى عام ١٩٣٠ إلى عام ١٩٤٠ كان مجال الدافعية هو مركـــز القلـــب بالنـــسبة لعلم النفس، وفى الوقت الحاضر لم يمثل مجال الدافعية نفس القوة السابقة، ولكننا من الصعب الوقوف على مصادر القوة ورؤيـــة ما هو أبعد، وحسب ما يذكر بعض العلماء أننا يجب أن نتلاشى الماضـــي، إلا أن البعض الآخر رفع دعوة التعديل والتنقيح فيه، أو حتى التعديل الجذري، مبررين رأيهم أنه لا يوجد برنامج تبديل للمستحيل، ولا شرح أو توضيح من جديد لحل تلك الأزمات، ولا يمكن أن ننكر الماضي كلـــياً، ولكـــن يـــبدو مـــن الأفضل أن نضعه فى الحسبان ونتعرف على

التجارب والإسهامات المعرفية السابقة . وهنا نجد أن دراسة مجال الدافعية وصلت إلى نقطة أصبح عندها دراسة الماضي ضروري ومفيد.

ويجب الاسترشاد بهذه المؤشرات للحكم على جودة دافعية الانسان، وأحياناً تتداخل هذه المؤشرات، ولا توجد قاعدة معينة إلا أن دراستهما تعد ضرورية ومفيدة .

المؤشر الأول : تعتمد الدافعية على مفهوم آخر غير مفهوم إعادة التوازن

تعتمد الدراسة العلمية للدافعية من عام ١٩٢٠ حتى ١٩٥٥ تقريباً على نظرية التحليل النفسي لفرويد Freud، والحافز لهيليان Hullian، وتأسست مفاهيمهم على فكرة أن الكائن الحي يناضل لتقليل حدة التوتر الداخلي، وكان مبدأهم الدافعى أن أى انحراف عن التوازن يؤدى إلى دافع قوى لكي يعود الفرد إلى حالته الأولى من الاتزان الداخلي، والملاحظة الأولية لهذا المعتقد، هى سلوك الطفل الرضيع عندما تشبع كل حاجاته البيولوجية فيكون اتزانه الداخلي آمن ومستقر وينام هادئاً، ولكن بداية من الجوع والعطش وهى حاجات بيولوجية يجب أن تشبع، يبدأ الكائن الحي ينشط، ويتمثل نشاطه فى البحث عن مصدر إشباع هذه الحاجة وهى الرضاعة. وبالتالي يهدأ الطفل، إلا أن هدوءه هذا وقتي، وذلك لأن تلك الحاجات دورية، ويبدأ السلوك من جديد، ولا يمكن تجنب حالة عدم التوازن لأن السلوك يتذبذب من الهدوء إلى النشاط ،ثم إلى الهدوء مرة أخرى، ثم إلى النشاط مرة أخرى ... وهكذا.

فنحن نأكل عندما نحس بالجوع،ونشرب عندما نشعر بالعطش ونحاول أن نهرب من المواقف المؤلمة،بالإضافة إلى أن بعض الحاجات النفسية يمكن إدراكها طبقاً لمبدأ إعادة التوازن الداخلي مثل أنا أدخن والتدخين يسبب السرطان، أو أنا أحب محمد والرئيس، وأن محمد يكره

الـــرئيس. فـــى تلـــك الحالات يمكن للفرد أن يرجع لحالة التوازن بحذف الدلـــيل الـــذى يقول أن التدخين يسبب السرطان،أو التقليل من شأن رأى محمد فى الرئيس.

بالرغم من قوة مبدأ إعادة التوازن إلا أنه لا يكون أحياناً مبدأ تتأسس علـــيه نظرية الدافعية، فالإنسان غالباً ما يناضل من أجل استمالة Induce حالة اختلال التوازن، فنحن مثلاً نركب سفينة جوالة ونقرأ قصص غامضة مخيفة، وننشد الجديد، ونترك الوظائف المريحة، وحتى الزواج المريح لكى نبحث عن التحدي، بالإضافة إلى أن الدوافع النفسية مثل الرغبة فى النجاح، كـــسب صـــديق، كـــسب القوة،مـــساعدة الآخرين تقع تحت تفسيرات إعادة الـــتوازن، فـــبعض الدوافع كالجوع والعطش يمكن أن نتغاضى عنها عندما نجاهـــد من أجل النجاح، أو إحراز أهداف التواد أو النمو الروحي أو الديني Spiritual ومـــثلما يذكـــر وينـــر (weiner,1994:5) أن قائـــد الجيش الأيرلندي توفى عند إضرابه عن الطعام.

المؤشر الثاني: تحتوى الدافعية على أبعد من مفهوم المتعة (*) Hedonism

مـــن البديهي – وطبقاً لنظرية الدافعية – أن الكائن الحي يناضل مـــن أجل السرور وتقليل الألم، أو كما هو معروف بمبدأ (الفرح–الألم) " Pleasure-Pain "، والذي أكدته نظرية التحليل النفسي ونظرية الحافز، والنظـــريات المعـــرفية الأخـــرى للدافعية مثل أتكنسون فى نظريته عن الإنجاز Achievement theory ،ولوين فى نظريته عن المجال Field، وروتر فى نظريته عن التعلم الاجتماعي Social learning .

(*) مذهب المتعة: هو المذهب القائل بأن اللذة أو السعادة هى الخير الأوحد أو الرئيس فى الحياة

وأشار فرويد إلى أن الانطباعات Impressions التى يتركها مبدأ (الفـرح-الألم) لايمكن التغاضي عنه، بالإضافة إلى أن تلك الانطباعات تـشير أن الثواب (الفرح) يزيد من إمكانية تكرار الاستجابة، بينما العقاب (الألـم أو الخـوف) يقلـل من إمكانية تكرار الاستجابة المتبوعة بتعزيز سـالب. كما أن نظرية إعادة التوازن مشتقة من علم الأحياء، أما نظرية اللـذة أو المتعة فهى مشتقة من الفلسفة، وهما مرتبطان تماماً، لأن نظرية اللـذة أو المـتعة تؤكد أن عودة الكائن الحى إلى حالة التوازن يؤدى إلى السعادة والفرح.

ولا شـك أن مـبدأ (الفرح-الألم) يرشد الكائن الحى، ولم تنس النظـريات الـسابقة هذا المبدأ، لكن المكافأة (اللذة) لا تزيد تماماً حدوث الاسـتجابة، أو أن العقـاب (الألم) لا ينقص تماماً السلوك المعاقب عليه. مـثال (إخبار الطفل أنه سوف يأخذ حلوى عندما يلعب شيئاً يحبه، يؤدى فى ظروف معينة إلى خفض اهتمامهم بهذا النشاط، والأطفال المشتركين فـى تلك اللعبة يقل حماسهم عندما تكون المكافأة منسحبة، لأنهم يعتقدون أن اللعبة كانت نتيجة المكافأة الخارجية أو المفروضة عليهم(Peci,1975) بالإضـافة إلـى أن النجاح يعتبر ثواب لكن إذا كانت المهمة سهلة، فإن تحقـيق الهـدف يقلل من الدافعية ويؤدى إلى الملل (Atkinson,1964) وأخيراً عند غياب المكافأة المتوقعة يؤدى إلى زيادة دافعية تحقيق الهدف (Amsel,1958) وقد يثير الإبداع الخلاق Creative vigor

ومـن ثـم يجب أن يفكر الفرد فى مفهوم آخر غير مفهوم اللذة، وكما تقدم المحللين النفسيين من دراسة الحيوانات الدنيا إلى دراسة الأفعال والـسلوك الإنـساني، يجب أن تقدم مظاهر أخرى من التفكير والسلوك، وأحـد مظاهـر القوة الدافعة Motive forces هو الرغبة فى فهم البيئة

والذات، أو ما يمكن تسميته السيادة المعرفية Cognitive Mastery وهو مــبدأ تم تقديمه مبكراً عندما طلبوا من الأفراد أن يبحثوا عن إجابة سؤال يــبدأ " بلمـــاذا "مــثل " لماذا أفشل في علاقتي الزوجية " كما أن التمكن المعرفي يحول السلوك من اكتساب اللغة والالفاظ والتعبيرات إلى اختيار الأفعـــال والتـــصرفات والـــسلوكات التي تكشف عن المعلومات الخاصة بقدرات الفرد وإمكانياته.

فالأهـــداف الدافعـــية متـــرابطة ومـــتداخلة ومعقدة، فمثلاً التمكن المعرفـــي يـساعد على تحقيق الهدف الذى يزيد من السعادة واللذة. لذلك يمكـــن أن نعارض بأن التمكن يندرج تحت مفهوم دافعية اللذة من منطلق أن بعـــض المعلومات ليس لها قيمة واضحة للوصول إلى النهاية، كما أن البحث عن المعلومات يتأثر برغبة اللذة لزيادة تقدير الذات Self-esteem وحمايـــة الذات من القلق . على سبيل المثال تميل مرضى السرطان إلى مقارنـــة ذاتهم بالآخرين، وهم أكثر ضحايا للمرض، وهذا يؤدى إلى أن الحياة ممكن أن تكون سيئة، وإعادة التفكير فى المرض، كما هو الحال فى الـــصحة (Taylor,1983) ومـــرة أخـــرى تبدو المعرفة أنها تساهم فى أهـــداف اللذة، ومن ناحية أخرى تبدو هى حقيقة أن الفرد يسعى دائماً إلى حقيقة المعلومات حتى لو كانت تسبب ألماً .

المؤشر الثالث : تتضمن الدافعية على متسع من العمليات المعرفية

قـــبل الـــسلوكيين كانـــت الأحداث الفعلية تقوم بدور محورى فى نظريات السلوك الإنساني، وأتى السلوكيين بنظرتهم إلى الإنسان كآلة أو إنـــسان آلي يتكون من ترابط بين مدخلاته ومخرجاته، ولم تعد المدرسة الـــسلوكية هي المسيطرة على دراسة السلوك الإنساني بسبب عدم منطقية النظـــر للإنـــسان كآلة أو سوائل متحركة Hydraulic Pumps . ولكن الـــسلوك الإنساني نظام كبير من العمليات المعرفية والتي تشتمل البحث

عن المعلومات، والاسترجاع، والذاكرة طويلة وقصيرة المدى، والتصنيف والحكـم، وصـنع القرار، وتقوم هذه المتغيرات بدور جوهرى في تحديد الـسلوك، ويعتبر السلوك دالة في مساعدة تحقيق الهدف، فالمعرفة تعتبر وظيفة تكيفية Adoptive function للوصول إلى النتائج المطلوبة، وتعد عنصراً هاماً فى نظرية الدافعية.ومن ثم فإن المفاهيم المعرفية المبتكرة فى الدافعـية مثل التي صاغها أتكنسون (١٩٦٤)، ولوين (١٩٥٤) وتولمان (١٩٢٥) ركـزت على توقع تحقيق الهدف كمحدد أساس للسلوك، ولسوء الحظ نجدهم قد أهملوا عديد من العمليات العقلية والبناءات المعرفية التي تؤثـر على السلوك، وهذا الإهمال يحدد قدرة تلك النظريات على تفسير السلوك الإنساني .

المؤشر الرابع :تهتم نظرية الدافعية بالخبرات الشعورية

تـرتبط الدافعـية تماماً بدراسة السلوك الظاهري، هذا وقد ركزت مبادئ السلوك لهل (Hull,1943) ودافعية السلوك لبراون (Brown,1961) وديناميات الفعل لأتكنسون (Atkinson,1970) على السلوك كرتب، ولكن الإنـسان لديه خبرات شعورية وتفكير مثل السلوك تماماً، ويجب أن تتضمن نظـرية الدافعـية تلـك العمليات (الشعور، التفكير، السلوك) بالإضافة إلى اهـتمامها بمعنـى السلوك ورتبه ؟ أى يجب أن تحتوى على ما أكده لوين (Leivin,1935) أن الإنسان يتصرف ويسلك طبقاً لعالمه الإدراكى لا طبقاً لعالمـه الموضوعي، كما أن العديد من الأفكار والمشاعر شعورية ومعروفة للشخص القائم بالسلوك، كما عبر عن ذلك ألبورت Allport قائلاً : لا بد أن يـسأل الفـرد أسئلة لفرد آخر لكي يحصل على معلومات، وربما لا نكون واعـين بالعمليات النفسية (أى كيف نتعلم، كيف ندرك، كيف نتذكر) ولكننا واعـين بالمحتوى النفسي (ماذا نتعلم، ماذا نشعر، ماذا نريد) أو لأى سبب يجعل الفرد منهكاً فى نشاط ما.

المؤشر الخامس : تتضمن الدافعية الذات

يجـب أن تهتم نظرية الدافعية بالوعي Consciousness وعالم الذات، لأن خبرات وتجارب الفرد جزء من ظاهرة حقيقية، وتوجد دلائل عديـدة علـى أن الذات تقوم بدور محورى فى نظرية الدافعية الإنسانية، وكثيراً من أفعالنا قد تقي أو تنمى تقدير الذات، وإن مفهوم الفرد عن ذاته يحدد سلوكياته وأفكاره والتي تتسق مع أفعالنا، كما أن إدراكنا لذاتنا يمدنا بمؤشرات مهمة في ثبات واستقرار الشخصية عبر الأزمنة.

هذا وتجاهلت دراسة الدافعية مفهوم وتقدير الذات، وهذا لا يتفق مع المفاهـيم الـسلوكية التى تستخدم الكائنات الدنيا كمصدر أساسى للتجارب، بالإضـافة إلـى النظريات المعرفية للدافعية التى تركز على أكثر المفاهيم طواعـية للـتوقع الذاتي، وبالتالي فإن الذات يجب أن تحتل محل القلب من خبرات الفرد، وأن تكون جزء من أى نظرية فى مجال الدافعية الإنسانية.

المؤشر السادس : تشتمل الدافعية على مدى واسع من الانفعال

يمكن القول أن دراسة الدافعية والانفعال مرتبطين تماماً لدرجة أنه يوجد مجلة تحمل اسم " الدافع والانفعال Motivation and Emotion " وغالـباً مـا تحمل الدوريات وبعض الكتب نفس الاسم، وبالرغم من ذلك نجـد أن بعـض نظريات الدافعية تربط مبدأ " اللذة – الفرح " بالانفعال. فمثلاً أشار فرويد إلى أن الفرح المرتبط بالعدوان والإشباع الجنسي أساس كـل الأفكار المرتبطة بالسعادة، وأنا أشك على أن الانفعال المرتبط بقتل الأب يماثل الانفعال الناتج عن النوم الجنسي مع الأم.

وهنا تختلف الانفعالات الناتجة عن العدوان عن الانفعالات الناتجة عـن الإنجـاز الأكاديمـي أو النجاح الاجتماعي مثل الفخر، أو الشعور بالكفـاءة، وعلـى نفـس الطريقة نجد أن الألم الذى يرتبط بعداء كامن

ورغبات جنسية غير مشبعة، يختلف عن الانفعال الذى يرتبط بالفشل الأكاديمي أو الرفض الاجتماعي. فنظرية دافعية الإنجاز لأتكنسون (Atkinson,1964) تعتبر الانفعالات سمات أو خصائص تختلف عن ما يسمى بالألم والسرور، واقترح أتكنسون أن الفرد عندما يحقق أو يتجنب هدف يرتبط بالإنجاز يعتمد على توقعه للنتائج الانفعالية مثل الشعور بالفخر Pride أو الخزى Shame، ولا يعترف أتكنسون بالانفعالات المرتبطة بتحقيق الإنجاز مثل السعادة وعدم السعادة، والغضب، والعرفان بالجميل، والشفقة، ومن ثم نجد أن نظرية أتكنسون فشلت في الاعتراف بمكان الانفعالات فى نظرية الدافعية.

والفرد يمد بخبرات عديدة ومتنوعة من الانفعالات والتى تتداخل مع الأفكار والسلوك، وتعتمد نظرية وينر فى الدافعية والانفعال فى العزو السببي، على العلاقات السببية بين التقسيم الثلاثي لعلم النفس (المعرفة، والانفعال، والسلوك) وتوضح أن الدافعية لا يمكن أن تفهم بدون تحليل منفصل للانفعال.

المؤشر السابع : تعتمد الدافعية على علاقات تجريبية

تعتمد دقة نظرية الدافعية على دقة التجارب المعملية، أو بعض الأوضاع التى تبنى فيها العديد من الاستنتاجات بشئ من اليقين– مثلها مثل أى نظرية فى العلوم الطبيعية – وإن أحد الأسباب التى تدفعنا إلى قبول علم نفس سكنر Skinnerian Psychology هو تأكيده على أن تكرار الاستجابة يرتبط بتعزيز الكائن الحى لسلوك معين، فعند ملاحظة الحمامة وهى تلعب البنج– بونج تبدو مقدمات كافية للتحول إلى المدرسة السلوكية، وأن النظريات الدافعية غير دقيقة فى هذا الخصوص. وبنفس الطريقة صنف "اتكنسون" الأفراد إلى مرتفعين ومنخفضين الحاجة للإنجاز

بالإشـــارة إلـــى أدائهـــم على مهام مختلفة الصعوبة، وإن التنبؤ الرئيس لأتكنسون لم يتحقق أو لم يكن ثابت.

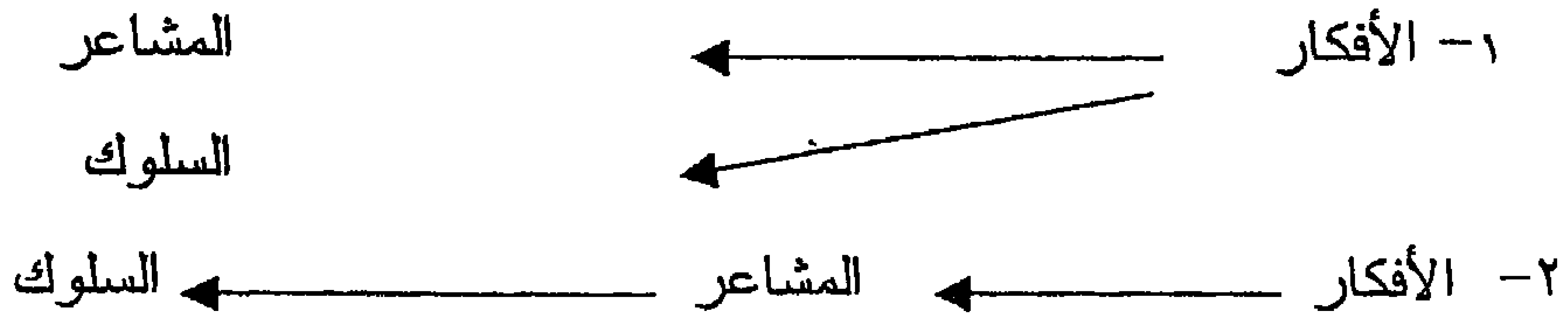
لا يمكن للفرد أن يبنى نظريه على تجربة ضعيفة، وتمدنا بمعيار Standard لتقويم النظرية، فنظريات الدافعية يجب أن يكون لها تجارب مـــرجعية تعتمد على نتائج يقينية مثل نتائج خلط جزيئين من الهيدروجين بجزئ واحد من الأكسجين، أو إعطاء فأر جوعان الطعام عندما ينهمل فى سلوك معين.

المؤشر الثامن : تتضمن الدافعية على علاقات سببية متتابعة

معظـــم نظريات الدافعية الشهيرة باستثناء التحليل النفسي حاولوا تـــصنيف السلوك مثل الحافز، والعادة أو(التوقع – القيمة) والطريقة التى من خلالها يمكنهم التأثير فى السلوك، وظروف السلوك السابقة، أو إدراك الفرد للموقف الحالي ليس للتوقع أو التنبؤ، ولكن لوصف محددات السلوك الحالي.

إن التحلـــيل غيـــر المتتابع Historical للعمليات الدافعية ينمو من خـــلال تقـــدم المعلمات الإحصائية Parametric statistics لا سيما تحليل التباين، حيث يساعد هذا التكنيك الباحثين عن تحديد العوامل التى تؤثر على المتغير التابع (المتغير الذى يراد معرفة درجة تأثره) فى لحظة ما بالإضافة إلى أنه يسمح بوجود علاقات رياضية بين العامل المستقل والعوامل الأخرى (الـــذى يريد الباحث معرفة درجة تأثيرها) وتكنيك إحصائي آخر مهم يسمى بالـــنمذجة السببية Causal modeling وهو أسلوب يساعد فى إيجاد سلسلة سـببية من تحليلات المسار Path analysis . فقبول الباحث نظرياً وعلمياً للمسار التاريخي الموثق يؤكد على أن يبحث الباحث عن علاقات سببية بين محددات ومعطيات السلوكات .

ويقدم واينر (Weiner,1986) تتابعاً يوضح المسار السببي بين الأفكار والمشاعر والسلوك كالآتى:



وتوضح هذه التتابعات ما يلى:

أن الأفكار تولد المشاعر والسلوك.

أن الأفكار تسبق المشاعر، بينما تعطى المشاعر فرصة للسلوك للظهور

الأفكار تولد المشاعر وأن الأفكار والمشاعر يولدا السلوك.

المؤشر التاسع: تستخدم الدافعية نفس المفاهيم عند تفسيرها للسلوك العقلاني واللاعقلاني Rational And Irrational

إن سلوك الإنسان متنوع ومعقد، والعديد من سلوكياتنا عقلانية واختيارنا للاستراتيجيات الفعالة تجعلنا نتحكم بدقة فى الضغوط والقلق، وتجعلنا نتنبأ بدقة عن ماذا يحدث، ولدينا قدرة على إعمال المعلومات وتشغيلها، ولدينا قدرة على استبصار الذات Self-insight،ومن ناحية أخرى فإن هناك جوانب أخرى من سلوكنا غير عقلاني إلى حد ما، مثل الخطط والاستراتيجيات غير الفعالة التى نستخدمها فى التحكم فى الضغوط والقلق والتدخين، والتوقعات المتحيزة Bias، والمعلومات غير مستخدمة بدقة، والاعتماد على الانطباعات الشخصية فى اختيار وتعديل السلوك، وكان كانط Kant قانعاً بأن العقل يوجه السلوك الأخلاقي وأن العاطفة تحدد بقية الجوانب الأخرى فى الحياة، وأكدت دراسات نفسية عديدة أن الانفعال مثل الغضب، والتعاطف Sympathy توجه – جزئياً – الأفعال الأخلاقية، وأن عديد من الأحكام الذكية والموضوعية تؤثر على دافعية السلوك.

وبشكل استبصارى أجد التقسيم الذى اقترحه " كانط " لا يبرز شيئاً بالإضافة إلى أن السلوك يتكون من التفكير Thinking، أو الأنا Ego، والعاطفة Emotion، أو الهو (Id وهى ذلك الجانب اللاشعورى من الذات الذى يعتبر مصدراً للطاقة الغريزية أو البهيمية) كما أن هذا التقسيم الثنائي للسلوك (عاطفة – عقل) لا يبرره أحد، ومن ثم تستطيع أى نظرية فى السلوك تفسير السلوك الأخلاقي وغير الأخلاقي باستخدام نفس المبادئ، ومن ناحية أخرى يجب أن تتضمن أى نظرية فى السلوك مختلف المعارف والانفعالات بالإضافة إلى العلاقات بين مكونات الدافعية الرئيسية وهى العقل (المعرفة)، والانفعال، والسلوك (الفعل والممارسة) .

المؤشر العاشر: تضع الدافعية فى حسبانها أهداف الإنجاز والتواد معاً :

ليس من المعقول أن تعتمد نظرية الدافعية الإنسانية على سلوكيات غير شائعة، فمثلاً تعتمد نظرية التحليل النفسي على العلاقات العدوانية Aggressive والجنسية، وتعتمد نظرية هيليان على سلوكيات الجوع والعطش لدى الفئران، وهى أشكال ومفاهيم غير كافية لبناء نظرية فى الدافعية ،كما أن نظرية الدافعية المثالية يجب أن تأخذ فى اعتبارها مصدرين مهمين للدافعية:

١- الكفاح من أجل الإنجاز. ٢- الرباط الاجتماعي Social bonding

وأكد فرويد عليهما من خلال الحب والعمل Work and Love، فعندما نعطى مجموعة من الأفراد فى مرحلة ما قبل البلوغ أن يعملوا واجباً مدرسياً، أو أن يشتركوا فى بعض الأنشطة المرتبطة بالإنجاز مثل الرياضة أو هواية الفروسية Hobby مع أصدقائهم من نفس الجنس أو من الجنس الآخر، والأفراد التى تعمل فى وظائفها نجدهم ينهمكوا فى أنشطة مرتبطة بالإنجاز، بالإضافة إلى اشتراكهم فى أعمال اجتماعية مع أصدقائهم وأسرهم

(Weiner,1986) وأن عديـــد من الظاهرات النفسية مثل العدوان، والإيثار Altruism وحب الاستطلاع والشهرة Lust، وتقدير الذات متغيرات دافعية تحـــوى فى داخلها على أنشطة مرتبطة بالإنجاز، وأنشطة للقبول أو الرفض الاجتماعي، على سبيل المثال يمكن تشخيص تقدير الذات من خلال خبرات الكفاءة أو عدم الكفاءة فى مجال الإنجاز، بالإضافة إلى القبول والرفض فى مجال العلاقات الشخصية بالآخرين.

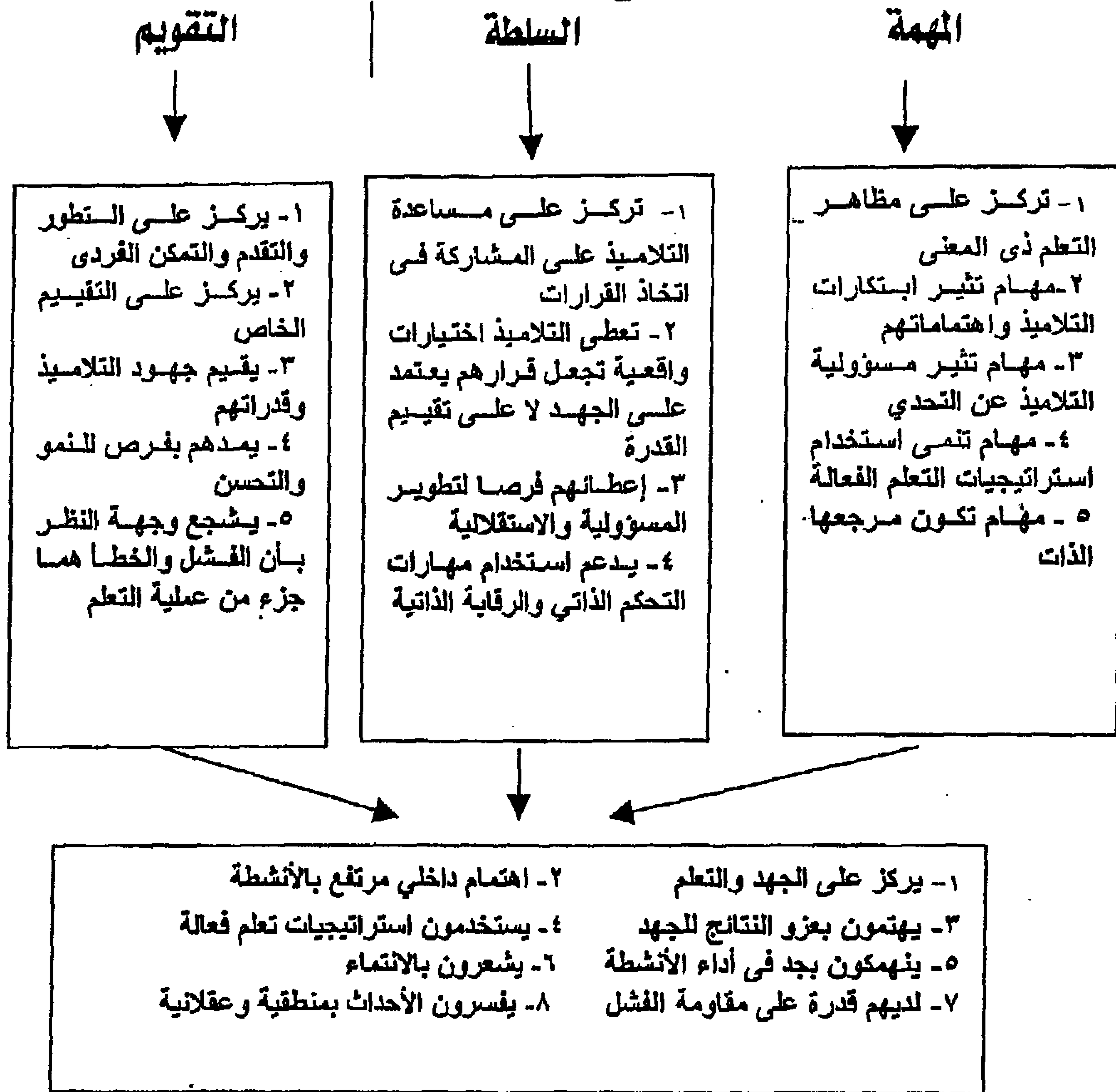
الدافعية للتعلم وحصانة الأفراد ضد العجز المتعلم

تعـــد الدافعية للتعلم عن ميل التلاميذ لأن يجدوا دلالة وقيم جديرة بالاهـــتمام من أدائهم للأنشطة الأكاديمية وتتضمن الدافعية للتعلم التخطيط والتركيـــز علـــى الهدف والوعى بالعمليات المعرفية، والبحث النشط عن المعلـــومات والإدراك الجـــيد للتغذية المرتدة والرضا عن الإنجاز، وعدم الخوف من الفشل، علاوة على أنها توجه السلوك وتزوده بالطاقة اللازمة للاستمرار .

ويكمـــن أســـاس دافعية المتعلم فى مدى ما يحققه من إشباع من خـــلال مـــا يمارسه من انماط سلوكية، ويحدث التعلم سواء أكان متصلاً بمادة دراسية أو بمشكلة، شخصية أو اجتماعية،عندما تصبح الاستجابات التـــى سبق أن تعلمها الفرد غير مناسبة لإشباع حاجاته،وهكذا فإن المتعلم لا يـــتعلم حل المسائل الجبرية، أو تحليل الوقائع التاريخية لأن لديه ميلاً فطـــرياً لهـــذه الأعمال، وإنما لأنه يستطيع من خلال هذه الأعمال إشباع حاجاته إلى الشهرة بين أقرانه، أو إلى التقدير من معلمه ووالديه،او إشباع حاجـــته إلى الانتماء، او لأن هذا التعلم وما يرتبط به من إتقان يتفق مع مفهـــومه لنفسه، وقد يبذل معلم جهداً خارقاً ليساعد تلاميذه على إتقان لغة معيـــنة ولكن دون جدوى، لأن هؤلاء التلاميذ لا يشعرون أن هذا الاتقان

يحقــق إشباع حاجاتهم الأساسية، وقصارى القول فإن لدى التلميذ حاجات ينبغى أن تشبع وعلى المعلم أن يتحقق مما إذا كان التلميذ يجد إشباعاً لهذه الحاجــات خلال ممارسته للنشاطات المدرسية المختلفة ،وماهى العوائق التي تحول دون ذلك إن وجدت ويحاول مواجهتها .

وقــدم اميس (Ames ; 1992) برنامج ينمى الدافعية الذاتية يرتكز على ثلاث محاور رئيسية هى :



أولاً : طبيعة المهمة التى يتعرض لها التلاميذ

يجــب أن تشجع المهمة التلاميذ وتجعلهم يعتقدون في إمكانياتهم، وتزيد من انهماكهم في أنشطة التعلم من خلال اعتقادهم فى قدرتهم علي

التأثير في الأمور، كما أن تنوع المهام وتباينها يسهل الميل للتعلم، فالمهمة التي تؤكد علي التحكم الشخصي مثلاً تجعل التلاميذ يدركون أن بإمكانهم إتقـان هذه المهمة، ويدركون العلاقة السببية بين ما يبذلونه من جهد وما يحـصلون علـية مـن نـتائج، وبالتالي تشكيل تلميذ قوى التحكم مرتفع الإنجـاز، عقلانـي التفـسير، ينظر للمستقبل، يدرك مدى تأثير إمكاناته وقدراته (Ames, 1992)

ويرى جابر عبد الحميد (١٩٩٩) أن خصائص المهمة التى تجعل التلاميذ يندمجون فى أدائها هى :

- ينبغي أن تكون للمهمة معنى وهدف واضح، وأن يعرف التلاميذ ما عليهم عمله ولماذا يعملونه ؟ ويستمر التلاميذ فى أداء المهمة حـين يدركون أنها ذات معنى، وأنها ليست مجرد أعمال يشغلهم بها المعلم .
- مـستوى صعوبة المهمة :ينبغي أن يكون مستوى صعوبة العمل يسمح بمعدل عال فى النجاح، ولن تستمر التلاميذ فى أداء المهام الـسهلة والـسهلة جدا لأنهم يدركون أن هذه التسهيلات إشغال بعمل لا يتحداهم .

ويرى بلومنفلد (Blumenfeld, 1992) أن هناك ثلاث صفات للمهمة التى تستثير دافعيه التلاميذ علي التحكم :

١- **التـنوع Variety** :مـثل الألعـاب، الكومبيوتـر، التعلم التعاوني، فالمـناهج الفقيـرة قـد توحي للتلاميذ بعدم تمكنهم، أما التنوع يتيح لهم الانخراط في أنشطة مختلفة وإدراك القدرة علي التحكم .والانهماك بشكل أقل في المقارنة بالآخرين لإدراكهم أن الهدف الأسمى هو التعلم ،وبالتالي تتطور اعتقادات التلاميذ في قدرتهم على تعلم أية مهمة .

٢ـ التحدي Challenge إثارة المهمة لدوافع وإمكانات التلاميذ، وإدراك مسئوليتهم الشخصية عن التعلم فى حالة إذا ما بذلوا جهداً حقيقياً، ومن مصادر التحدي التى يجب أخذها في الاعتبار :

١- مستوى صعوبة المهمة . ٢- تنظيم المهمة .

٣- اختيار المهام المناسبة للتحدي والتعلم .

ويجب أن يدرك التلاميذ أن التحدي موقف، وأن النجاح في هذا الموقف ليس سهلاً أو مضموناً، ويرتبط هذا النجاح بالجهد الذى يبذله كل تلميذ. إن التحدي يشجع التلاميذ والأطفال على أن يبحثوا عما بداخلهم، ويضعوا حدوداً لأنفسهم، ربما لكى يكتسبون خبرات جديدة أو يفكروا فى طرق وأساليب جديدة.

وفى هذا السياق تشير دويك (Dweck , 2000) إلى أن الأعمال التى تتصف بالتحدى قد تشكل وتنمى الكفاءة، وذلك إذا أدت هذه الأعمال إلى تشجيع التلاميذ على الرغبة الجادة في المحاولة، ومن ثم تزيد الدافعية الداخلية، فالتلاميذ الذين يسيطر عليهم خبرات وأنشطة بها تحدى يزدادون سعادة ورضا وفخر بإنجازاتهم . فضلا عن أن هدفهم هو التقدم والتحسن، لا الأداء أو الدرجة أو حكم الآخرين. ولتحقيق ذلك يجب أن يشجع المعلم باستمرار تلاميذه علي المحاولة، والتمسك بالأقوال التالية :

- لا يوجد شئ اسمه مستحيل . ولا توجد حاجة صعبة .
- الفشل ليس عيبا و إنما العيب هو تكرار الفشل و التمادي فيه.
- امتلاك قدره تصحيح الأخطاء أولا بأول والتغذية الرجعية الذاتية.
- التوجه نحو التعلم وليس الدرجة أو المقارنة بالآخرين .
- البعد عن المقارنة الجماعية والتوجه نحو المقارنة بالذات.

كمـــا أن المعلـــم الذي يستطيع تنمية اعتقاد التلاميذ بالقدرة علي التحكم، يجب عليه التركيز على المهمة، وتوعية التلاميذ بأن تعلم المهمة يقود إلى تحسين المهارة والتعلم، علاوة على ارتباط تعلم المهمة بالعوامل التالية لدى التلاميذ

- الشعور بالقدرة علي التحكم. وإدراك القدرة علي تحقيق الأهداف.
- المثابرة علي الانتهاء من تعلم المهمة .
- مقاومة تعلم العجز أو عدم القدرة علي السيطرة .
- مقاومة الردود الانفعالية السلبية (o rmord,1998:487)

٣ـ **المعنى Meaning** : يكمن معنى المهمة في إيجاذها شعورا بأهميتها وقيمتها للتلاميذ،واعتمادها علي المعرفة والخبرات السابقة،وتعليم التلاميذ مهـــارات حياتـــية وتعزيـــز الفهـــم، وتعظيم قيمة التعلم خارج المدرسة (Blumenfeld, 1992) ويضيف عديد الباحثين عوامل الدافعية والتحكم المدرك كعوامل تتصف بها المهمة، ويتفقون أن المهمة التى تقدم للتلاميذ يجـــب أن تتضمن تحدى ذاتى، وإحساس بالتحكم أما على العملية أو على السلوك،وتعظم استمرار دافعية التلاميذ (Schunk .1998) .

فالمهمـــة التـــي تتـــصف بذلك نطلق عليها بأنها دافعية مزخرفة Motivational Embellishment تـــوجد لدى التلاميذ هدف داخلي للـــتعلم . ورغبة أقل فى المقارنة بالآخرين. ونتيجة لذلك فإن الفروق فى الأداء داخـــل الفصل المدرسي لا يرتبط بالفروق فى إدراك القدرة . ومن ثـــم تـــتعاظم اعتقادات التلاميذ حول قدرتهم على إنجاز المهمة فى ضوء الجهـــد، ووضـــوح المهمـــة وارتباطها بهدف قصير الأجل، فضلاً عن استخدامهم لمهارات منظمة ذاتياً Self Regulatory Skills كمهارات مـــا وراء المعـــرفة مـــثل التخطيط والتنظيم والمراقبة (هانم أبو الخير،

الفرحاتـــى السيد، ٢٠٠٤) لاسيما وأن استخدام التلاميذ للمهارات المنظمة ذاتياً يجعل التلاميذ يشعرون بإدارة تعلمهم (Ames ,1997)

وذكر كروس (Cross , 1986) أن صفات المهمة الأكاديمية التى تسهم فى تشكيل ونمو دافعية التعلم هى :

١- **اختـــيار المهمـــة** : بمعنى أن تتاح بعض الفرص للمتعلمين للاختيار الشخصي لموضوع معين، وكذا تقرير صعوبته، وينبغي إذن مساعدة المتعلمـــين على أن يجدوا لأنفسهم سبب سلوكهم الأكاديمي لكى تنمو دافعيتهم للتعلم .

٢- **التغذية الراجعة الموجبة** : فمعرفة المتعلمين وإخبارهم بأنهم يؤدون جيداً فى مهمة تعلم، لن تزيد من الدافعية الأكاديمية الذاتية لديهم، إذا لـــم يشعروا بالاستقلالية فى نشاطهم، أى أنه ينبغى تزويدهم بتغذية راجعـــة موجـــبة عـــن أدائهم فى إطار الاستقلال المدرك بواسطة المتعلمين لكى تعزز دافعيتهم للتعلم .

٣- **التحدى المتفائل optimum challenge** : أى الاهتمام بتعلم التلاميذ المهام متوسطة الصعوبة لأن مثل هذه التحديات تشحذ قدراتهم وتنمى دافعيـــتهم للتعلم، ويختلف هذا عن التحديات السهلة جداً التى لا تنمى قدراتهم . والتحديات الصعبة جداً التى تؤدى إلى التوتر والقلق ٠ لأن المتعلمين يميلون إلى تجنب كليهما.هذا وعندما يتطلب أداء مثل هذه المهام – السهلة جداً أو الصعبة جداً – تنخفض دافعيتهم للتعلم .

قيمة المهمة Task Value

أثناء تنشئة الفرد يتمحور سلوكه ويتبلور نحو قضايا كبرى، وهذا مـــا يطلـــق علـــيه قيم الفرد إن الذى يميز القيم عن غيرها من المكونات

النفسية للفرد هو شموليتها للمجال الذى تتناوله، إضافة إلى أنها تربط الفرد بأفراد المجتمع الذي يعيش فيه ٠فقلما نجد مجتمعاً معيناً يحمل فرد فيه قيما تناقض قيم الفرد الأخر، لأن القيم هي حصيلة الموروث الاجتماعي والثقافي والسلوكي والتربوي للمجتمع، بل إنها تعد المحك والمعيار الذي نحكم من خلاله على سلوك الفرد .

وتعد القيمة أو الأهمية التي يعلقها الفرد على النجاح أو الفشل عاملاً مهماً لدافعية الإنجاز عند أتكنسون ومن المفاهيم التي اهتم بها الباحثون في مجال دافعية الإنجاز ما يعرف بقيمة العمل Task Value ٠ ويعد مفهوم أتكنسون لمعنى قيمة العمل ضيقاً إلى حد ما حيث يعتمد على الخصائص الموضوعية للعمل أو المهمة، ومدى ملاءمته للشخص القائم بالإنجاز ٠ وحالياً تم توسيع عدد من الباحثين من مفهوم قيمة العمل حيث أشار بارسونز وجوف (Parsons & Goff , 1980) إلى أن مفهوم العمل يعتمد على خصائص العمل وأيضاً على حاجات وأهداف وقيم الشخص، فكلما اشبع العمل الحاجات ويسر تحقيق الأهداف، وأكد القيم الشخصية لدى الفرد زاد بذل الشخص لجهده فى هذا العمل ٠ وصمم على إتمامه، وهكذا تتزايد دافعية الإنجاز عند الشخص إزاء هذا العمل (عز الدين عطية، ١٩٩٨)

وفى هذا الشأن قدم روكيش (Rokeach , 1979) تعريفا للقيم بأنها الرغبات الأساسية للفرد والمجتمع، وتمثل معايير توجيه سلوك الفرد ٠٠ وميز روكيش بين نوعين من القيم : قيم غائية Terminal Value وهى المعتقدات التى يكونها الفرد حول الغايات الكبرى، وقيم وسيلية instrumental value وهى الأنماط السلوكية التى تؤدى للوصول إلى القيم النهائية، وينطوي تعريف روكيش على حقيقة تسلسل القيم بمعنى أن

القـــيم لا تتساوى من حيث العمومية، بل إن هناك قيماً معينة تتضمن قيماً أخرى، وتمثل قيم الحرية والسعادة والمساواة بالنسبة لروكيش قيماً غائية، وتمثل الشجاعة والاستقلال قيما وسيلية .

ومــن الــنماذج التى ظهرت فى مجال الدافعية لا سيما ما يرتبط بالقــيم نمــوذج أســكلز Eccles والذى يؤكد على تأثير المفاهيم النفسية والاجتماعــية فــى ســلوك الفرد، فنقطة البداية بالنسبة لهذا النموذج هى المحــيط الثقافي للفرد الذي يؤثر بشكل مباشر على معتقدات الفرد، وهذه المعــتقدات لها تأثير مباشر فى قدرته على تفسير الأحداث التى يواجهها، ومن ثم يصبح لهذه الخبرات تأثير مباشر على أهداف الفرد ومفهومه عن ذاته، ويؤثر مفهوم الذات بدوره على توقع الفرد لمنجزاته، ومن ثم سلوك الإنجاز لديه، وفى النهاية إدراك النجاح وإدراك مواجهة الفشل ۰ وتتحدد دافعية التلاميذ في موقف معين من خلال توقع القدرة علي النجاح وإدراك قيمة هذا النجاح.

ويـــرى إيـــسلس و وايجفلد (Eccles & Wigfield, 1995) أن تحــصين التلاميذ والأطفال ضد العجز المتعلم يرتبط بوجود قيم يتعلمها التلاميذ من هذه القيم مايلى :

١ـ **قـيمة الإنجاز Attainment value**: معنــى النجاح بالنسبة للتلمــيذ، فقــد يكون النجاح مرتبطا بالحاجة للكفاءة، فإذا كان لدى تلميذ حاجــة قــوية لإظهار كفاءته وذكائه واعتقاده بأن الدرجات المرتفعة في الاختــبار دليلاً علي كفاءته وذكائه، فهنا ستكون المهمة ذات قيمة مرتفعة للتلاميذ، و أن النجاح في تعلمها له معنى ومغزى كبيرين لهم .

٢ـ القيمة الداخلية intrinsic value : وتعني ببساطة الاستمتاع بالأداء، أو المتعة الذاتية الناتجة عن القيام بالسلوك، فبعض التلاميذ يحبون خبرات التعلم، والبعض الآخر يستمتعون بالتحدي أو بالأعمال الصعبة .

٣ـ القيمة التطبيقية Utility Value وتعني إسهامات المهمة في تحقيق هدف التلميذ، أي المردود الناتج عن القيام بسلوك معين كالحصول علـــى مـــبلغ من المال أو درجات مرتفعة فى الامتحان، أو حتى رضا المعلـــم، فهذه القيمة تساعد على تحقيق الهدف بعيد المدى ،بالإضافة إلى تحقيق الهدف قصير المدى، فالتلميذ الذي يفهم الكيمياء و الأحياء تعد قيمة لتخطيط دخوله كلية الطب .

ويقـــصد بالقيمة التطبيقية للعمل أيضاً درجة أهمية العمل لتحقيق أهـــداف الفرد في المستقبل، وذلك بصرف النظر عما قد يلاقيه من عناء، فإذا ما رغب طالب أن يصبح طبيباً وأنه لكى يكون كذلك ينبغي عليه أن يـــدرس مقررات خاصة في الكيمياء والعلوم، ففى هذه الحالة تصبح هذه المقررات ذات قيمة تطبيقية عالية بالنسبة لهذا الطالب لأنها وسيلة لتحقيق أهداف مهمة لديه .

وفى هذا السياق ظهرت بحوث عدة (Deci , 1975 ; Nicholls , 1979) اســـتهدفت المقارنة بين دافعية الإنجاز لدى الأفراد عند أدائهم عملاً تضمن قيمة تطبيقية حقيقية ودافعيتهم عند قيامهم بعمل تضمن قيمة نفعية . ويعرف هذا التمييز بين دافعية الإنجاز التى تقوم على الوسائل فى مقابل تلك التى تقوم على الغايات .

٤ – قـــيمة التكلفة Cost Value تعبر عن مقدار الجهد المبذول للقيام بالسلوك، كما تتضمن قيمتين، قيمة شخصية وقيمة خارجية وتتفاعل هاتـــان القيمتان فى التأثير على دافعية التلميذ، فالمهمة التي نسأل التلميذ علـــى تحقـــيقها تمثل القيمة الخارجية للتلميذ (أي ما يريد الوصول إليه)

وتمـــثل قـــيمة إنجاز المهمة التى تقف خلف احتياجاته الداخلية اعتقاداته وأهدافه الشخصية (أي قيمة ما يريد الوصول إليه) (Dweck , 2000)

وفـــي هـــذا الـــشأن نريد تلاميذ يثقون في قدرتهم ،يتجهون للتعلم بطاقة وحمـــاس واقـــتدار وثقة في ذاتهم، نريد منهم.أن يروا قيمة Value من وراء اندماجهم في المهمة، وأن يتعلموا للتعلم لا الحصول على الدرجات فقـــط، أو إنهاء العمل، نريد تلاميذ يعتقدون أن النجاح يأتي عندما يبذلون جهدا، أو يطبقون استراتيجيات تعلم فعاله، بدلا من اعتقادهم في الاختيار بـــين تحطيم الذات Self-Defeating وتجنب الفشل وادخار المواجهة Face-Saving عندما تكون المهام صعبة، نريد تلاميذ يثابرون لمواجهة المهام، ولا ينزعجون ولا يرتبكون من الفشل، وإذا حدث ذلك يؤدي إلى تجمـــدهم وســـلبيتهم وشـــعورهم بالعجـــز وأنهـــم لا حول لهم ولا قوة . (Woolfolk, 1998)

وعندما لا يكون الطالب واثقاً من النجاح فى مقرر ما ومتأكداً من الفـــشل فيه يتأثر سلوكه بهذا. يقترح سبنس (١٩٨٣) أن السلوك الشائع المتـــرتب عـــن هـــذا هـــو محاولة الطالب تجنب هذا الفشل مما قد يدفع بالكثيرين من الطلاب مثلاً إلى عدم التسجيل فى المقررات الدراسية التى يحتمل أن تسبب انخفاضاً فى المعدل التراكمى العام لنتائجه .

وهـــناك مـــثال آخر للآثار النفسية المترتبة على الفشل يمكن أن نتبيـــنه فـــى طالـــب يتسم بدافع قوى للإنجاز ،وهو يعتقد أنه يتمتع بكفاءة دراســـية عالـــية بصفة عامة ومع هذا فهو غير متأكد من قدرته فى مادة الرياضيات، وقد اضطر لدراستها، حينئذ سيشعر بأن عليه أن يبذل جهداً كبيـــراً فـــى ذلك، لأن ثمن الفشل سيعتبر فى نظره كبيراً لما له من آثار ســـلبية على مفهومه لذاته، وكفاءته الدراسية التي يعتد بها. وقد يقلل هذا

من قيمة العمل في نظره وهو مادة الرياضيات، كما أن خوف الطالب من الفـشل فـي هـذه المادة سيكون بلاشك أكبر من طالب آخر يجابه نفس الـصعوبة ولكـنه لا يتسم بدافعية عالية نحو الإنجاز ولا يعتقد أنه يتمتع بكفاءة دراسية عالية .

وتـشير نتائج دراسات برش (Brush , 1980) وشيرمان , Sherman) (1980 إلـى أن قـيمة عمـل مـا بالنسبة للفرد تتوقف على عوامل هي : خـصائص هـذا العمل كما يدركها الفرد وحاجاته وأهدافه وتقديره لمستوى قدرتـه فـي مـواجهة هذا العمل، كما أن خبرات الفرد الخاصة بالأعمال المشابهة وكذا المعلومات التى حصل عليها من المعلمين والزملاء عن أهمية وصعوبة العمل هى عوامل لها وزنها أيضاً فى تحديد قيمة العمل .

وتؤكد دويك (Dweck,1999) أنه يجب على المعلمين تشجيع التلاميذ على إعطـاء قـيمة للـتعلم مـن خلال التلذذ والاستمتاع بالتحدي، وبذل الجهد، واسـتخدام الأخطـاء كوسيلة للتعلم. ومكافأة جهود التلاميذ لا مكافأة ذكائهم من منطلق أن مكافأة المعلمين للجهد قد تجعل التلاميذ يتوجهون نحو أهداف الـتعلم، ومكافـأة الـذكاء تجعـل التلاميذ يتوجهون نحو الدرجة والمقارنة بالآخرين، فضلا عن التوجه نحو تجنب الحكم السلبي من الآخرين.

وتدل البحوث الحالية والنظريات المتوافرة عن الدافعية أن المتعلمين تـزداد دافعيتهم حين يعتقدون أن المهام الذين يندمجون فيها ويؤدونها تلائم أهـدافهم الشخـصية، وافترض جلاسر (١٩٨١) وباور (١٩٧٣) أن البشر يعملـون من خلال بنية هرمية للحاجات والأهداف، وأنهم ينبغي أن يشبعوا حاجـاتهم الفيزيقية الأساسية (طعام،مأوى) وحاجاتهم السيكولوجية (التقبل، الأمن) قبل أن يقوموا بوضع أهداف أو اتخاذ قرار. إنهم يحاولون عن وعى أن ينجزوا، ومن هذا المنظور تتضح أهمية توفير مناخ عقلي إيجابي يركز علـى الـوفاء بحاجات التلاميذ السيكولوجية من خلال تهيئة التلميذ فرصة

التعبيــر الحــر عن نزعاته المختلفة تعبيراً يساعد على زيادة نموه وكسبه للمهارات العقلية واللغوية والاجتماعية وغير ذلك من المهارات العديدة التى يشعر معها الطفل باحترام نفسه .

ويــرتبط إدراك قيمة مهمة التعلم بتوجهين ظهرا حديثاً فى بحوث الــتعلم والدافعــية " ولتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الذات" ،حيث يــرغب التلامــيذ الــذين يتوجهون نحو الأنا فى تجنب الظهور بمظهر الأغبــياء غيــر القادرين، أما الذين يتوجهون نحو التعلم، فيؤكدون على الــتعلم كهــدف، وينسون انفسهم ويركزون على متطلبات العمل، يحلون المشكلة أو المعادلة، أو يكتبون تقريراً عن كتاب .... الخ .

والــتوجه نحــو التعلم أو نحو الذات يعكس معتقدات مختلفة عن القــدرة وعن الجهد، والطلبة الذين يتوجهون نحو الذات، يدركون القدرة علــى إنهــا مقدار ثابت نسبياً يمكن تقديره مقارنة بالأخرين (المعايير). ودور الجهــد محــدود ويمكــن أن يحسن الجهد الأداء فى حدود القدرة، والنجاح الذى يتحقق بجهد كبير يعنى أو يتضمن قدرة عالية إذا تطلب من الأخــرين جهداً أكبر لنفس الأداء .. أو إذا انجزوا أداء أقل بنفس الجهد، والطلــبة الــذين يتوجهون نحو التعلم يدركون القدرة على إنها من حيث المعنى قريبة من التعلم، وأن بذل جهد أكبر يمكن أن يزيد القدرة، ويشعر الطلبة بأنهم أكثر كفاءة إذا بذلوا جهداً أكبر لكى ينجحوا، لأن التعلم غاية فــى ذاتــه، ويقتضى قدرة أعظم، ومشاعر الكفاءة تزداد حين يرى أداء الطلبة الحاضر على انه قد تحسن مقارنة بالأداء السابق .

والــتوجه نحو التعلم والذات ليستا خاصيتين ثابتتين، وهما تتأثران بظــروف المدرســة وينشأ الاندماج فى الذات عن التنافس الذى يشجع على التقويم الذاتى للقدرات مقارمة بقدرات الأخرين، ويتحسن الاندماج فى المهمة

أو العمل، فى ظل ظروف التعلم الفردى (حيث يقوم الطلبة بالمقارنة بأدائهم السابق) وفى ظل ظروف التعلم التعاونى (حيث يعمل الطلبة فى جماعة إنجاز المهام) وجد اميس Ames أن الطلبة يؤكدون تأكيداً أكبر على القدرة باعتبارها محدداً للنتائج فى سياقات تنافسية، ولكنهم يؤكدون دور الجهد فى المواقف غير التنافسية (التعاونية والفردية)

وهناك ملامح معينة فى حجرة الدراسة تنمى التوجه نحو الذات، فالطلبة يتنافسون عادة للحصول على اهتمام المعلم وانتباهه وعلى الامتيازات، وعلى الدرجات، وكثيرا ما يقسم تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دروس اللغة والرياضيات على أساس الفروق فى القدرة، كما ان تغذية المعلم الراجعة قد تنمى اندماج الذات كأن يقول المعلم " ياصلاح أكمل التمرين لقد أتمه جميع الطلبة، أو كأن يقول المعلم فى تقدمه للدرس " هذه مادة صعبة، وقد يجد بعضكم صعوبة فى تعلمها، وتدرس البحوث الحالية كيفية تأثير العوامل التعليمية والاجتماعية فى الانندماج والانغماس الدافعى للطلبة .

٥- **قيمة وضع التلميذ لأهدافه** : تدل مجموعة متنامية من البحوث أنه حين يعمل التلاميذ لتحقيق أهداف وضعوها لأنفسهم يكونون أكثر دافعية وكفاءة وينجزون أكثر عما يحققون حين يعملون لتحقيق أهداف وضعها المعلم (schunk , 1985) فإذا كان المربون يتوقعون من التلاميذ أن تكون لديهم دافعية عالية لينجحوا فى المهام الصفية ينبغى على نحو ما أن يربطوا هذه المهام بأهداف التلاميذ من خلال إتاحة التلاميذ لإعداد مهام على أساس ميولهم واهتماماتهم، وأن يتيحوا للتلاميذ أن يسيطروا على جوانب معينة من المهام، وأن يستثيروا حب استطلاع التلاميذ الطبيعى .

ويرى ديسى (Deci , 1996) أن الدافعية الذاتية تتعلق بإنجاز الأنشطة

مــن أجــل النشاط نفسه، حيث تأتى سعادة الأفراد من أداء النشاط نفسه، فالمدفوع ذاتيا إنسان مستقل، مبتكر، يفضل التحدي والمواقف التى يحصل منها على نتيجة، يهتم بالتعلم لأجل التعلم، وبالتالي تتعاظم أهمية الدافعية الذاتية للتعلم، وتتعاظم التوجهات التربوية الخاصة باستثارة هذا النوع من الدافعية، فالتلميذ المدفوع ذاتيا على درجة كبيرة من التلقائية فى السلوك، ويــدرك أنــه يمتلك مغطيات التحكم فى الأمور، ومن ثم يدرك أنه يمتلك معطيات مواجهة تعلم العجز، وفى هذا الخصوص يرى أن السلوك الدال على مواجهة العجز المتعلم يتسم بالخصائص التالية :

- **الاختيار** : اختيار الفرد لعمل دون الأخر .
- **المثابــرة** : الفتــرة الــزمنية التى يقضيها الفرد فى عمل معين دون الالتفات للمشتتات المحيطة به
- **استكمال العمل** : رغبة الفرد فى العودة التلقائية لعمل كان قد تركه إما لاستكمال هذا العمل .
- **الجهد المبذول** : الجهد الذى يبذله الفرد ومدى ارتفاعه أو انخفاضه .
- **الأداء** : ما يؤديه الفرد بالفعل (Stipek , 1998)
- **أستطيع أن أفعل:** إن أكثر الخطوات أهمية فى القيام بما تريد هو الثقة فى أنك يمكن أن تقوم به .
- **المــسئولية:** طالما أنك التلميذ يملك الاختيار، فإنك يملك القدرة على صنع التغيرات فى حياته.
- **الاستمرار فى التعلم** : حتى يصل إلى هدفه بصورة فعالة (Dweck , 2000)

فالأهــداف التـــى يضعها ويلتزم الفرد بتحقيقها لها دلالة ومعنى

أعمــق لأنها نابعة من ذات الفرد، وتؤكد عديد من الدراسات أن الأهداف التى تنبع من الفرد تؤدى إلى ما يأتى :

١- بذل أكبر جهد ممكن

٢- الاستمرار فى العمل حتى يتم إنجازه

٣- التركيز على السلوك الذى يؤدى إلى تحقيق الهدف

٤- بــناء خطة تساعد على تحقيق الهدف، وهذه الأمور جّميعها لن تتحقق إذا كان الهدف غير واضح حتى وإن كان بسيطاً .

وفيما يتعلق بتحقيق الهدف نبه بوسنج (Bosseng , 1988) إلى خطورة عدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه، ومن ثم تعرضه للفشل لاسيما إذا بــذل جهداً كبيراً، حيث يوحى له الفشل فى هذه الحالة بتدنى قدراته، ويدفعــه إلــى الإقــلاع المبكر عن العمل من أجل الاحتفاظ بمستوى من اعتبار الذات (بدر العمر، ٢٠٠٠: ١٢٨)

إرشادات تربوية تساعد على التركيز فى المهمة :

١- إعطــاء التلامــيذ فرصًــا متكررة للاستجابة من خلال نظام الأسئلة والإجابــة، وعــدم تــشجيع التلاميذ على الاستمرار فترة طويلة فى ارتكــاب وممارســة الأخطاء، وتعطى التغذية الفورية قدرة تصحيح الأخطاء قبل أن تصبح عادة سلوكية يمارسها التلاميذ .

٢- إكــساب التلاميذ خاصية إنهاء العمل وإدراك لذة الخروج بنتيجة من أداء المهمة، وأن أنسب نتيجة هي الرضا والإنجاز الذاتي .

٣- تجــنب التأكيد المطلق على الدرجات والمنافسة من خلال تنمية إرادة التلامــيذ للاندماج في المهمة لا الاندماج في الأنا،فقلق التلاميذ يزداد عــندما ينــصب تقييم المعلم على المنافسة و إنهاء العمل بأي شكل، وليس التقييم على أساس العملية المتضمنة في التعلم .

٤- خفض خطر المهمة بدون التبسيط الزائد oversimplifying للمهمة . فعندما تكون المهمة صعبة (الفشل محتمل والعجز ممكن ونتائج الرسوب مهلكة) تنخفض الدافعية .

٥- عمل نموذج Model للدافعية للتعلم لدى التلاميذ والتحدث معهم عن اهتماماتهم و ميولهم وكيف يتعاملون مع صعوبة التعلم .

٦- بناء الثقة والتوقعات الإيجابية مثل :

- بدء المهمة بمراعاة مستوى التلاميذ والسير بخطوات صغيرة .
- وضوح أهداف التعلم وقابليتها للتحقيق فى المستقبل .
- توضيح وإبراز قيمة التعلم
- ربط مهام التعلم باحتياجات التلاميذ .
- جعل أنشطة التعلم تجدد ميول التلاميذ واهتماماتهم .
- تنمية حب الاستطلاع .
- جعل مهام التعلم ممتعة وشيقة .
- استخدم الجدة والأصالة في التعلم .
- توضيح المعلم للتلاميذ الارتباط بين التعلم الحالي والحياة فيما بعد .
- استخدم البواعث والمكافآت في حالة احتياجها .

وقدم بروفي (Brophy , 1987) أربعة استراتيجيات تزيد من الدافعيه الداخلية :

١- **المهمة خارجية المنشأ Task-Exogenous** : استراتيجية تركز على الأداء Performance-Focused Strategies ويركز المعلم فيها

علـــى المكافآت التي تشجع التلاميذ على الأداء. وبالرغم من فاعلية هذه الاستراتيجية لتنمية دافعيه التلاميذ، إلا أنها قد تكون غير كافية لأنها تركز على ارتباط المكافأة بالأداء لا ارتباط المكافأة باكتساب المعرفة والمهارة٠

٢- **القيمة خارجية المنشأ** : وهى استراتيجية تركز على القيمة Value Focused Strategies- فعـــندما يـــستخدم المعلمون هذه الاستراتيجية يحاولـــون أن يوجهـــوا التلامـــيذ لقـــيمة الأنشطة الأكاديمية بأن المعرفة والمهـــارة التـــي يكتسبونها من هذه الأنشطة تكون مفيدة خارج المدرسة وفيما بعد في حياتهم . بالإضافة إلى التركيز على التطبيق الإيجابي للتعلم بدلا من استخدام التعليقات السلبية مثل تعلم هذه المهارة لا يفيدك ولا تسأل عن إفادتها لك واستبدالها بعبارات إيجابية مثل انظر تستطيع أن تستخدم هذه المعرفة والمهارة في الوصول لأهدافك .

٣- **المهمة داخلية Task-endogenous** : وهى إستراتيجية تركز على الأداء . وفـــيها يـــساعد المعلـــم التلاميذ على أن المعرفة والمهارة التي يكتـــسبونها هـــي نتـــيجة لجهدهم، وأنهم قادرين بجهدهم على كسب هذه المعرفة وممارسة هذه المهارة

٤- **القـــيمة الداخلـــية**: وهـــى إستراتيجية تركز على القيمة وفيها يركز المعلمون على كيفية استمتاع التلاميذ بعمليات العمل في المهمة Ormrod (, 1998) .

وضوح المهمة

إذا لم يتوافر لدى المتعلمين نموذج واضح للصورة التى عليها العمل أو المهمة حين يكتمل فإن جهودهم لإتمام المهمة كثيرا ما لا يكون فعالا. وقدم هنتـــز Huntez , 1982 للمعلمـــين إرشادات لكيفية جعل المهام والتوقعات التى تتعلق بالمهام واضحة عند التلاميذ ٠ وتؤكد هذه الإرشادات على تزويد

المعلمـــون التلاميذ بنماذج عن المهام المكتملة مثال ذلك قام معلم اللغة متبعاً توجـــيهات هنتـــز بالطلب من التلاميذ أن يكتبوا مقالا، وقدم لهم مثالا لمقال كامل يوضح جميع المحكات التى يجب مراعاتها .

ومن الواضح أنه ينبغي أن يدرك التلاميذ أن لديهم المعطيات الإيجابية والإمكانـــيات الفعالـــة والوقت.. الخ التى تمكنهم من إتمام المهمة، وحقيقة توضـــح النظريات المعاصرة أن المتعلمين يعزون عادة النجاح إلى أسباب أربعـــة هـــى : القدرة، الجهد، صعوبة العمل، والحظ، ويعد العنصر الأول والثانـــي عنصران أساسيان فى الدافعية، فالمتعلمون الذين يدركون أن لديهم الإمكانـــيات الداخلـــية والمعطيات الإيجابية يكملون المهمة بنجاح، ويعزون نجاحهم إلى الجهد كونه عنصر متغير يستطيع المتعلم التحكم فيه، وفى ذلك يرون أنه لا يوجد مهمة أو عمل خارج مطاق تحكمهم، أما المتعلمون الذين يعتقدون أنهم جيدون في بعض الأشياء، وليسوا بهذه الجودة فى أشياء أخرى يعـــزون نجاحهم إلى القدرة، وهى عنصر ثابت غير قابل للتعديل من وجهة نظـــرهم، ويدركون أنفسهم على أنهم عاجزين عن النجاح فى بعض المهام، وينبغي على المعلمين في حجرة الدراسة أن يعززوا باستمرار أهمية الجهد، وأن يـــنمون إحـــساس التلاميذ بقدرتهم، ويقدم المعلمون أمثلة قوية تبين أن الجهد يعود عليهم بنتائج فى حياتهم، وفى حياة الآخرين (Dweck ,2000) ومن ثم ينبغي أن يتلقى التلاميذ من حين لأخر مكافآت ترتكز على جهودهم وليس على أساس الإتمام الناجح للمهام .

ثانياً : الاستقلالية والمسئولية لدى التلاميذ

يرى ولفولك (Woolfolk ,1998) أنه لا توجد دافعيه داخلية بدون حـــق تقريـــر مصير الذات . ولكي يستطيع المعلم تدعيم الاستقلالية لدى التلاميذ يجب الاهتمام بعاملين هامين:

١- المعلومات ٢- التحكم عند تفاعل المعلم مع التلاميذ.

فخلال اليوم الدراسي تحدث العديد من الأشياء للتلاميذ، فقد يكونوا فخورين، أو يتعرضون للنقد . وتفسر نظرية التقييم المعرفي Cognitive Evaluation theory كيف تؤثر هذه الأحداث على دافعيه التلاميذ الداخلية من خلال تأثيرها على إحساسهم بالكفاءة وتقرير المصير . فطبقا لهذه النظرية فان أي حدث به مظهرين هما التحكم والمعلومات : فإذا استطاع التلميذ التحكم في الحدث، تزداد دافعيتة الداخلية، وإذا كان الحدث يتضمن وسيلة ضغط على التلاميذ بأن يتصرفوا أو يشعروا بطريقة معينة بالعجز يقل تحكم التلاميذ، وتتناقص دافعيتهم الداخلية . ومن ناحية أخرى نجد أن الحدث يمدنا بمعلومات حول شعور التلاميذ بالكفاءة والفاعلية، وبالتالي بناء ونمو القدرة على التحكم، ومن ثم نمو الدافعية الداخلية، فإذا كانت المعلومات تمد التلاميذ بشعور أقل بالكفاءة وأنهم أقل قدرة على التحكم فمن المحتمل أن تنخفض دافعيتهم . فمثلا قد يثيب المعلم التلميذ بقوله " كويس" لأنك حصلت على درجات مرتفعة لأنك في النهاية اتبعت تعليماتي بطريقة صحيحة . فهذه جمله تحتوي على تحكم مرتفع وتعطي الأمان للمعلم وتجدد شعور التلاميذ بتقرير المصير والإرادة، وتؤدى إلى زيادة الدافعية الداخلية .

وقد يثيب المعلم التلاميذ بقوله " كويس لك " لأنك فهمت استخدام المؤلف للاستعارة مما يؤدي إلى الفهم الكلي للنص، وبالتالي حصلت على الدرجة المرتفعة فهذه العبارة تمد التلاميذ بمعلومات عن نمو كفاءته وقدرته وزيادة دافعيته الداخلية . لكن إذا كانت المعلومات سلبية " أنت مازالت تنقصك إدراك مفهوم الاستعارة وتتأثر درجاتك بذلك، وبالتالي يعتبر ذلك إشارة cue للتلميذ على أنه تنقصه الكفاءة والتمكن وبالتالي تنخفض دافعيته الداخلية .

إرشادات تربوية لتدعيم الاستقلالية

تتــضح وتــنمو اســتقلالية التلاميذ فى قدرة المعلم على التحكم في الرســالة التــي يعطــيها لتلاميذه ،والتأكد من أن المعلومات التي يعطيها لتلامــيذه تنمي كفاءتهم وقدرتهم على التعلم . وفيما يلي بعض الأساليب الإجرائية لتدعيم استقلالية التلاميذ :–

أولا : الاعتراف بوجهة نظر التلاميذ . مثال

- حــاول أن تــتخذ التلاميذ إشارات مرجعية لمقابلة ومواجهة مهام التعلم
- حاول أن تحدد بدقة احتياجات ومشاعر التلاميذ .

ثانيا: تشجيع التلاميذ على الاختيار ٠ مثال

- إتاحــة الفــرص للتلامــيذ لكي يختاروا مهام التعلم (الوقت وحل المشكلات).
- تدعيم مشاركة التلاميذ فى مشروعات متعاونة مع زملائهم.

ثالثا : أمدهم بقواعد والتزامات منطقية . مثال

- فسر الأسباب التى تستند عليها القواعد Rules التي يجب إتباعها.
- تعزيز القواعد والتزام التلاميذ بها وتوضيح أهميتها فى التعلم وفى سلوك التلاميذ.

رابعا : اعتبار أن الانفعالات السلبية ردود فعل شرعية. مثال

- اصبر علي ملل وسأم التلاميذ .
- أعترف أن بعض مواقف التعلم تتضمن إرهاق وأحيانا صعوبات

خامسا : استخدام التغذية الراجعة الإيجابية . مثال

- النظر إلي السلوك غير السوي كمشكلة يمكن حلها بدلا من توجيه النقد
- تجنب لغة التحكم مثل يجب، من المفروض، ينبغي.

سادسا : علاقة الجهود السابقة بالإنجازات الحالية مثل :

- نعلمهـــم وندربهم على خاصية وضع الأهداف والمراجعة الدورية لهذه الأهداف، ويقيمون جهودهم على أساس تجقيق أهدافهم .
- ندربهم على المواجهة المباشرة لسلوكيات تجنب الفشل .

سابعاً : وضع نماذج للتلاميذ توجههم نحو التحكم المدرك مثل :

- إعطائهم أمثلة عن كيفية تطوير قدراتهم في مجالات معينة .
- إعطائهم قصص لتلاميذ استطاعوا التغلب على عوائقهم الجسمية والعقلية والمادية
- عـــدم تـــشجيع التلامـــيذ علـــى الاعتماد على مبدأ خلق الأعذار للفشل Excuse
- إعطائهم أمثلة لأفراد يشغلون مناصب وناجحون فيها .
- غرس مبدأ " حب المسئولية " لدى التلاميذ .
- ادماج التلاميذ فى عمليات وضع الأهداف .
- السماح للتلاميذ بالمشاركة فى تصميم المهام الأنشطة الأكاديمية

علاقة الاستقلالية بالتحصين ضد العجز

تـــرتبط الاســـتقلالية أيضا بموضع المسئولية Locus Of Responsibility حيث وجدت علاقة إيجابية بين التوجه للاستقلالية والدافعية الداخلية ومن

ثم القدرة علي التحكم، وتفسير الأحداث تفسير منطقي ،وهنا يؤثر التحكم المدرك على انهماك التلاميذ في التعلم، فعندما يؤكد المعلمين على التفكير المستقل Independent Thinking والتمكن من المحتوى Content Mastery يجعل التلاميذ يعطون قيمة لاستراتيجيات التعلم الفعالة ويركزون على المهمة التي في أيديهم، ويزداد إدراكهم للتحكم الداخلي (Ames , 1992)

ومن ثم فإن أهم ما يجب أن يتعلمه الطلاب فى المدرسة الإحساس بالمسئولية،واعتبار أنفسهم مسئولين عما يقومون به، وعلينا أن نربى عندهم الإحساس تجاه زملائهم، وتجاه مجتمعهم، وتزويدهم بخبرات فى مجال العناية بالآخرين يعد سبب فاعل للارتقاء بمستوى الإحساس بالمسئولية عندهم، كالقيام بأعمال تطوعية لخدمة المجتمع المحلى، والإشراف على مراكز الطفولة والعناية بالمسنين والمراكز العلمية مما يمكن اعتباره جزءا من التعلم المستمر.

ويرى بلومنفلد (Blumenfeld ,1992) أن تغير مركز المسئولية من المعلم للتلميذ وسيلة فعالة فى خفض الشعور بنقص القدرة، وأن التلميذ يدرك أنه المصدر الأساسي لقراراته وتحمل تبعاتها وأهم عامل مؤثر في نجاحه وتمكنه هو ما يتمتع به من صفات إيجابية ثابتة مثل القدرة والجهد واستخدام أنسب استراتيجيات التعلم، وإدراك العلاقة بين الجهد والنتيجة .

وفى هذا الشأن ميز دى تشارمز De Charms بين مفهومي : الأصل Origin والرهن Pawn للتمييز بين الحرية والإكراه. حيث يرتبط الأصل بإدراك الشخص لسلوكه على أنه من اختياره، ويدرك أنه مصدر السببية فى بيئته، وأن أى تغيير فى بيئته يعزى إليه،ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم حرية الحركة والذي يعنى أن المواقف بالنسبة لهذا الشخص هى مواقف تحد Challenge .

ويــرتبط الرهن pawn بإدراك الشخص لسلوكه على أنه مرهون بقــوى خارجــية عــن نطاق سيطرته، وأن القوى السببية تكمن خارج ســيطرته، ويعتقد أن قواه الذاتية تكمن فى البيئة الطبيعية، ويرتبط مفهوم الرهن بمفهوم تقييد الحركة، ويعنى أن المواقف بالنسبة لهذا الشخص تمثل مواقــف تهديــد لذلك يشعر بحركة محدودة الحرية، يشعر بخلوه من أى التــزامات، وهــو عاجز عن التحكم،وأساس توجهاته الدافعيه الخارجية (Woolfolk ;1998) وهــنا قــدم دى تشارمر برامج لمساعدة المعلمين لــدعم القدرة على التحكم لدي التلاميذ من خلال تدعيم حق تقرير الإرادة فى ضوء الأسس التالية :

- تعليم التلاميذ تحليل الأهداف الشخصية .
- تمييــز التلامــيذ بين النتائج التى يمكن التحكم فيها وتلك التى لا يمكن التحكم فيها .
- التخطــيط الشخــصي للأنشطة التي توصلهم لأهدافهم وأن تنمى لديهم المسؤولية الشخصية عن الأفعال والشعور بالثقة بالنفس .
- تقويم مدى تحقيق الأهداف .
- وتــدل نــتائج هذه البرامج أنه عندما تشعر التلاميذ أكثر بالأصل وأقل بالرهن، نجد لديهم استجابات التحصين ضد العجز المتعلم، وتقدير أعلى للذات وشعوراً كبير بالكفاءة، وترتفع درجاتهم على الاختبارات المعيارية علاوة على تشكيل ونماء حضورهم.

صفات الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم

١- أن الأطفــال المحصنون ضد العجز المتعلم متعاونون، ليس حرصاً علــى رضا شخص آخر أو تحسباً لرد فعله. بل لسبب آخر قد يكون

الفـــضول أو الشعور بالرضا عند الإنجاز أو متعة التعلم، أو بهدف الوصول لامتياز ما على درجة من القيمة. أو لنشاط متميز .

٢- إن الأطفـــال المحـــصنون ضـــد العجز المتعلم أبعد ما يكونون عن الـــضعف أمـــام أشياء معينة مثل ضغوط الأقران أو أن يلتمسوا فى ســـلوكهم إسعاد الأخرين (وهم الأطفال الذين يحفزهم رضا الأخرين وقبولهم) وعلى الرغم من الأطفال المسئولين يهتمون بوجه عام برأي الأخرين وبشعورهم واحتياجاتهم إلا أنهم قادرون على صنع قرارات تتفق ومصلحتهم حتى لوجعلهم هذا يتعرضون للسخرية أو الرفض .

٣- يهـــتم الأطفـــال المحـــصنون ضد العجز المتعلم بدراسة الخيارات المـــتاحة لـــديهم بـــدلاً من مجرد فعل ما يؤمرون به ، فهم يميلون للـــتعاون علـــى نحـــو أكثر وعياً من " مسعدي الآخرين " ولدراسة الخـــيارات المتعددة بدلاً من الاختيار اللى لتجنب الصراع أو ردود الأفعال السلبية من الأخرين .

٤- لـــيس من صفات الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم إلقاء اللوم علـــى الأخـــرين أو علـــى الاختيارات المتاحة ، فقد يقدمون على اختـــيارات خاطـــئة لكن ذلك سوف يرجع عادة إلى نقص الخبرة أو الافتقار إلى الحكمة والمنطق .

٥- يثق الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم بفطرتهم وبقدرتهم على العـــناية بأنفـــسهم دون مغامـــرة أو مخاطرة فقط، حتى يتمكنوا من التغلب على تجاهل شخص آخر أو سخرية منهم، وترى أنهم قادرون على فهم حاجاتهم الشخصية والتعبير عنها ،كما إنهم يؤمنون بقدرتهم على التأثير والتحكم فى حياتهم .

٦- يـستطيع الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم بالربط بين سلوكهم وعـواقب هـذا الـسلوك، فالعـواقب السلبية يمكن أن تكون نتيجة لاختياراتهم وليست نتيجة لخطأ اقترفه شخص آخر دونهم

٧- لا يعـتمد الأطفـال المحصنون ضد العجز المتعلم بالضرورة على سلطة لتمنحهم الدافع اللازم، فغالباً ما يحنانون لتوجيه الأسئلة والقيام بالمـبادرة أكثـر من مجرد الانتظار لتلقى التعليمات بشأن ما ينبغي عليهم فعله .

٨- يحـتاج الأطفـال المحصنون ضد العجز المتعلم إلى تنمية مهارات صنع القرارات الجيدة، ذلك لأنهم قد تمرسوا على معرفة الاختيارات المـتاحة، والتنـبؤ بنتائج كل اختيار يقدمون عليه، وصنع الخيارات وتحمل عواقبها .

٩- قـد يـواجه الأطفـال المحـصنون ضد العجز المتعلم صراعاً بين رغـباتهم ورغـبات شخص آخر، لكنهم يستطيعون عادة التفاوض للوصـول إلى حلول تضمن لهم الفوز، فيتمكنون من حسم الصراع دون التصرف على نحو سلبي أو مدمر .

مداخل الاستقلالية وتنمية المسئولية

المدخل الأول : **تنمية شعور الفرد بقيمة الذات Self- Worth** : أى اعتقاد الفرد فـى قـيمة ذاتـه، وأن ذاته أساس تحكمه فى الأحداث، وفيما يلى بعض الإرشادات المرتبطة بذلك :

- التأكيد على تقدم التلاميذ في المهمة التى يقوم بها :
- الخبرات المبكرة وتفسير كيف استطاع التلميذ النجاح فيها
- تشجع التلاميذ على التحسن والتقدم عندما يتعلمون أكثر .
- إعطائهم أمثلة لأفراد يشغلون مناصب وناجحون فيها .
- تحسين إدراك التلميذ أن درجاته قابلة للتحسن مع زيادة الجهد مثل:

- مراجعة أي عمل لمعرفة كيفية أدائه وأخطائه ونقاط قوته .
- أن يصدر مع أصدقائه كتيبات ومجلات .
- يعرض على أقرانه كيف تعكس درجاته العالية كفاءته وتمكنه .
- التركيز على الارتباط بين الجهود السابقة والإنجازات الحالية.
- تدريبهم على خاصية وضع الأهداف والمراجعة الدورية لهذه الأهداف، وأن يتمتعوا بتقويم جهودهم فى ضوء تحقيق أهدافهم .
- وضع أهداف ونماذج للتلاميذ توجههم نحو التحكم المدرك مثل:
- التعرف على التقدم والتحسن .
- إعطائه أمثلة عن كيفية تطوير قدراته في مجالات معينة .
- إعطائه قصص عن تلاميذ استطاعوا التغلب على عوائقهم الجسمية والعقلية والاقتصادية .
- عدم تشجيع التلاميذ على مبدأ خلق الأعذار Excuse للفشل لأن أي تلميذ يواجه مشكلات خارج المدرسة .(Woolfolk , 1998).

وإحدى تطبيقات التحكم المدرك نظرية استحقاق الذات والتى تفترض أن النجاح له قيمة وأن الإخفاق أو الاعتقاد بأن الفرد أخفق يجب تجنبه لأن الإخفاق يتضمن انخفاض القدرة ويخلق مشاعر عدم الجدارة، وعدم الاستحقاق، وللحفاظ على الإحساس الأساسى بجدارة وقيمة الذات ينبغى أن يشعر الأفراد بقدراتهم وإدراكهم للتحكم، وأن يبرهنوا على هذه القدرات مرات كثيرة. وإحدى وسائل تجنب الاخفاق العمل على تحقيق أهداف سهلة حيث يكون النجاح مؤكداً، وثمة وسيلة أخرى هى الغش وهى مشكلة حيث قد ينقل الطالب فى الامتحان من طالب ضعيف، وقد

يضبط متلبساً. وثمة طريقة أخرى لتجنب الاخفاق هى الهرب من الموقف السلبى، أما الطالب الذى يكثر رسوبه قد يصل إلى إدراك أنه لا قدرة له على النجاح فيترك المدرسة .

ومن الغريب أنه يمكن تجنب إدراك القدرة المنخفضة عن طريق الاخفاق القصدى، ويستطيع الفرد أن يعمل على تحقيق أهداف صعبة حيث يكون الاخفاق مضموناً، ووضع مطامح عالية أمر يحظى بالتقدير فى المجتمع، والاخفاق فى بلوغها لا يعنى بالضرورة قصوراً فى القدرة . ومن التكتيكات المرتبطة بهذه النقطة أن يعتبر الإخفاق راجعاً إلى الجهد القليل، كأن يستطيع الفرد أن ينجح إذا سمحت الظروف له أن يبذل جهداً أكبر، ولا يمكن ان يلازم الفرد إذا رسب فى امتحان لم يدرس له على نحو سليم، وخاصة إذا كان يكسب قوتهع بنفسه ولم تتح له الفرص المناسبة للدرس .

وبذل الجهد يتضمن المخاطرة ،فالجهد الكبير الذى يؤدى إلى النجاح يحافظ على إدراك الفرد أو تصوره لسلامة قدرته، ولكن الجهد الكبير الذى يؤدى إلى الاخفاق يعنى نقصاً فى القدرة، والجهد القليل يتضمن مخاطرة أيضاً، لأن المعلمين عادة يؤكدون على بذل الجهد وينقدون الطلبة على قلة جهدهم، والأعذار المناسبة هي الوحيدة التي تساعد الطلبة على الحفاظ على التوازن السليم، ومن الأعذار الشائعة " لو درست ساعات أطول لحققت نتيجة أفضل " لم أجتهد بمافيه الكفاية وكنت سيئ الحظ "

وقد بينت البحوث أن للقدرة المدركة علاقة موجبة قوية بتوقعات الطلبة للنجاح والإنجاز وبمستوى نمو التلاميذ، فالتلاميذ الأكبر سنا يدركون أن للقدرة تأثيرا جوهرياً على التحصيل أو الإنجاز مقارنة بالتلاميذ الأصغر سناً .

ويؤكد أتكنسون Atkinson أننا نحتاج إلى تغيير أو تعديل المهام الصفية اعتمادا علـى دافعيه إنجاز التلاميذ، فاختلاف المهام وتنوعها مطلب ضروري، كما أن التلاميذ ذوى دافعية الإنجاز المرتفعة أقل خوفا من الفشل وأكثر تحدياً للمهام، وتستجيب معلميهم لهم بإعطائهم مهام مثيرة للتحدي . أما التلاميذ ذوى دافعيه الإنجاز المنخفضة أكثر خوفا من الفشل وأكثر احتمالا لاختيار مهام سهلة، وتستجيب المعلمين لهؤلاء التلاميذ بإعطائهم مهام صغيرة وخطوات إنجازيه لإكمال المهام الصعبة، كما تستطيع المعلمين أن نزيد من دافعيه إنجاز تلاميذهم من خلال تشجيعهم علـى الاستقلالية وتدعيم مسؤوليتهم الشخصية عن أدائهم، وقبول بعض الأهداف التي تتطلب بعض المخاطر (Henson & Eller ,1999).

وفـى هـذه الحالة تستطيع المعلمين تنمية سلوك البحث عن التحدي والمثابـرة لدى تلاميذهم، بالإضافة إلى إعطائهم العديد من الأنشطة التي يكتسبون منها خبرة النجاح، والمكافآت المتكررة ومساعدتهم على أن يكون هدفهم هو التعلم(Dweck ,1986) ويتطلب ذلك اشتراك التلاميذ في أنشطة تحسن رغبتهم في التعلم، واستمرار النجاح في مهام سهلة ينمي مثابـرة التلاميـذ وصـبرهم، وينمى توجههم نحو التعلم من خلال دمج التحدي والمسؤولية عن الفشل في الأنشطة الصفية، وهذه لا تكون بإعطـائهم مهام سهلة فقط حتى تتكون قدرتهم على التحكم تدريجيا ولكن أيضا بالتركيـز عن ماذا تتعلم التلاميذ لا عن كيفية تقويم أداء التلاميذ بالـدرجات (Henson & Eller ,1999) ويذكـر ألـدرمان (Alderman , 1990) أن المعلمـين يـستطيعوا أن ينموا القدرة على التحكم لدى التلاميذ، ولا سيما التلاميذ الذين يشعرون بالعجز من خلال الإحساس بفاعلية الذات، وتوقعاتهم الواقعية الخاصة بالإنجاز . فالمعلمين

الـذين يـشعرون بفاعلية الذات أو يثقون فى قدرتهم على التأثير قي تعلم التلامـيذ يـرون أن التلاميذ الذين يشعرون بالعجز لديهم قابلية لتخفيض شعورهم بالعجز، ويضيف الباحث أنه ليس كافيا أن تحقق التلاميذ النجاح ولكن بالأحرى أن تعتقد أن لمسئوليتها وكفاءتها إسهاما كبيرا في نجاحهم الأكاديمي من خلال الارتباط الوثيق بين جهودهم ونجاحهم، وتتكون هذه العلاقة من خلال العناصر التالية :

١- وضـع أهداف قريبة وواقعية، حيث تقوم الأهداف بدورا أساسياً في تشكيل الدافعيه الذاتية من خلال معيار ذاتي Personal Standard نقيم ونراقب به الأداء .

٢- استراتيجيات التعلم Learning Strategies فالتلاميذ الذين يشعرون بالعجـز عـادة ما يكتسبون عدم الكفاءة Inefficient Learners ويفـشلون في تطبيق استراتيجيات التعلم الهادفة والمفيدة . وفي هذا يجب أن نحدد للتلاميذ استراتيجيات تساعدهم على إنجاز أهدافهم.

٣- هدف التعلم : ويركز هدف التعلم هنا على كيفية تقدم التلميذ .

٤- النجاح : تشجع التلاميذ على عزو النجاح إلى الجهد الشخصي .

المدخل الثاني التدريب علي القدرة : والذي يتخذ أحد سبيلين طبقا لما يذكر سيد عثمان (١٩٩٤: ٣٦٤-٣٦٥) سبيل الإقدام، وسبيل التجنب .

فـسبيل الإقـدام يـتم فـيه تدريب الثقة بالنفس، وهى الثقة الواقعية المحكومة بتحقيق الإنجاز وتأتى هذه الثقة من :

ثقة الوسط الذي يعيش فيه الفرد : إذ لا تنمو الثقة إلا من ثقة الوسط بأن الفرد كفء فى استقلاله وتحمل تبعات عمله .

توافـــر مجـــالات خبرة واسعة ومتنوعة بحيث يجد الفرد فيها كل ما يريد مجالا لقدرته وحلبة لاهتمامه ومرتعاً لإبداعه، وأن يكون فى مجالات الخبـــرة هذه فرص حقيقية للنجاح مع التحدي، أو التحدي الذي فيه إمكان النجاح، فكما أن الثقة لا تأتى إلا من ثقة، فالنجاح كما هو معروف يؤدي إلى نجاح أعلى والإنجاز يؤدي إلى إنجاز أفضل .

أما عن سبيل التجنب : فيمتثل في تجنب العجز المدرب Trained Helplessness أى الحالة التي تكتسب من تكرار التعامل مع مشكلات لا تحـــل و لا يرى من يواجهها سبيلا إلى حلها أولا يتوقع مخرجاً منها، ومـــن هـــنا تحـــتاج التربية فى ممارستها إلى تفرقة بين خبرات التحدي ومشكلاتها وخبرات التعجيز. وبالتالي تحتاج التربية إلى :

تحرر نفسها من سيطرة العجز المتعلم والذي لا يحيا فيه فكر جديد، ولا تـــصلح فيه ممارسة مبتكرة، ولا يرحب بمبادأة جريئة لأن أخبث ما ينـــبت مـــن هذه الأرض شجرة اليأس، القنوط، وتوشك أن تكون شجرة الزقوم .

تمحـــو التـــربية كـــل آثر من آثار العجز المتعلم لتنعش بالقدرة وتزدهر بالرخاء

استراتيجيات تدعيم إرادة الذات عند الأطفال

١ـ تقديم القواعد والتعليمات في قالب من المعلومات بدلا من الأوامر

يحـــتاج أى فصل دراسي إلى العديد من القواعد والإجراءات لتشجيع الأطفـــال والتلاميذ أن يسلكوا بطريقة مناسبة، ويؤدون الأنشطة المدرسية فـــى هدوء . وربما يوجد بعض الأوقات – يتحتم علينا كمعلمين – وضع إرشادات وضوابط على قيام التلاميذ بمهام محددة والوسيلة هى تقديم هذه القـــواعد والتعليمات بدون القيام بأية إشارة تدل على التحكم فى التلاميذ.

وفيما يلي بعض الأمثلة على إعطاء القواعد والتعليمات في صورة معلومات بدلا من إعطائها في صورة أوامر ونواهي :

(١) التأكد من أن كل شخص يملك فرصة ليتحدث ويسمع من الآخرين إذا أنصتنا جيداً بدون مقاطعة، وأن نرفع أيدينا إذا رغبنا أن نشترك في المناقشة

(٢) أعطي لكم نموذج مناسب لتتبعوه عندما تقومون بواجب الرياضيات مثلا، ولو أنكم اتبعتم هذا النموذج فإن ذلك ييسر على رؤية إجاباتكم، وأيضاً لو أنكم واجهتم بعض المشكلات فإن هذا النموذج يوضح لكم كيف بإمكاني مساعدتكم ٠

٢- منح التلاميذ والأطفال فرصاً للاختيار

في بعض الأوقات لا يوجد سوى طريقة واحدة لإنجاز بعض الأهداف التعليمية، وغالبا ما يوجد طرق متنوعة للوصول إلى نفس الهدف، ويجب أن يترك للتلاميذ والأطفال أن يختاروا ما يريدونه٠على سبيل المثال نسمح للتلاميذ باتخاذ قرارات فردية أو جماعية عن بعض أو كل العناصر التالية :

- القواعد والإجراءات التي تجعل الفصل المدرسي هادئاً .
- الطرق المتبعة لتحقيق الأهداف المدرسية .
- تحديد أداء بعض المهام المدرسية التي يجب إنجازها أثناء اليوم الدراسي .
- طرق التحقق من إنجاز الأهداف (Khon , 1993 ; Stipek , 1993)

وعندما يستطيع التلاميذ أن يختاروا مثل هذه العناصر يصبحون أكثر اهتماما بما يفعلونه،ويعملون بجدية في الأعمال الصعبة،ويكون

أدائهـم بارعـاً ويشعرون بالفخر فى عملهم ٠ومن ثم فإن التلاميذ الذين يقـررون أهـدافهم أقـدر على تحقيق النجاح المدرسي، واعتبار أنفسهم قـادرين على التحكم فى مصائرهم، وليس مجرد تابعين فى نظام يستحيل التحكم فيه، فضلا عن كونهم يحققون نمواً ينعكس فى المقتطفات التالية :

- يستطيع التلميذ أن يضع خططه، وهذا يجعله أكثر اهتماماً بالعمل وأكثر اجتهاداً فيه وإذا فكر فى الخطوات التى اتبعها لرسم خططه يستطيع تحديد أسباب النجاح والفشل٠

- يستطيع المعلم أن يعلم التلاميذ أن يسألوا أسئلة جيدة، وإذا تعلم التلاميذ هـذه المهـارة فإنهم يصبحون قادرين على توجيه أنفسهم فى مجالات متعددة .

- التوجـيه الذاتى دالة على المناخ الصفى الجيد الإيجابي الذى يتيح للتلاميذ الفرصـة لتحديد المشكلات ورسم الاستراتيجيات، والتفكير فيما حققوه من نتائج، وهو فى ذلك يعون فيما يفكرون فيه فضلا عن مراقبتهم لتفكيرهم .

- التعلم الناتج عن توجيه ذاتى تعلم مستمر يوجه التلاميذ لطرح الأسئلة التى تدعم قدرة الذات على التفكير وإدراك قيمة الجهد .

ولتشجيع التلاميذ على إدراك مسئوليتهم يمكن عمل ما يلى :

- تـصميم مواقـف مختلفة لمواجهة مواقف التعلم والسماح للتلاميذ أن يختاروا إحداها، ثم تشجيعهم على توضيح أسباب ذلك الاختيار .
- تشجيع التلاميذ على حب أنشطة التعلم المختارة والانهماك فيها، وأن تكون توجهاتهم داخلية، وأن يتعلموا مراقبة وتعزيز وتقويم ذاتهم .

- مساعدة التلاميذ على وضع أهداف مناسبة لإمكانياتهم وقدراتهم والمثيرات البيئية من حولهم، وقدرتهم على ترتيب هذه الأهداف
- إذا اختار التلاميذ العمل مع أصدقائهم ولم ينهون أعمالهم بسبب الأوقات الذين يقضونها فى الأعمال الاجتماعية وأدت إلى عدم إنهاء العمل، فساعد التلاميذ على إيجاد صلة بين الوقت الضائع والعمل السئ
- عندما تختار التلاميذ موضوع ينمى وثقتهم بذاتهم وشعورهم بالكفاءة، ناقش معهم العلاقة بين اندماجهم فى العمل واستثمارهم لوقتهم وجودة النتيجة
- التلميذ الذي يروضه معلميه على القيام بعمل معين ويعززون له هذا العمل، ويشعرونه بأن حسن تأديته يكمن فى لذة النجاح .
- التلميذ الذي ينشأ على حب العمل لذاته وحب التعلم والمعرفة لذاتها، وتمجيد العمل والواجب باعتبار أنه جهد يتفوق به على نفسه وأقرانه تفوقا يضاعف شعوره بكرامته وبرجولته وبقدرته وفعاليته
- التلميذ الذي ينشأ على تحرى الدقة والنظام في العمل لا رغبة فى مكافأة خارجية ولا سعيا لمرضاة إنسان، بل خضوعا لشعور أتى من والديه وانحدر إليه من معلميه،أن الأداء الجيد فخر لصاحبه،هذا التلميذ هو الذي يشعر بمعنى المسؤولية ،مثل هذا التلميذ المسئول بطبعه المتطلع للكمال بفطرته لا يمكن أن يشعر بالعجز، ومن هنا يتجلى النجاح ويتعاقب صوره ويودع فى قلوب التلاميذ روح الثقة والتفاؤل والأمل فى جهدهم فالغاية المنشودة هى الغاية التي يجب أن يوجه إليها المربون جهودهم هي تربية المسؤولية كى يعتقد التلميذ ويؤمن بأن أساس أى تغيير وأي تحكم يكمن فى الخصال الإيجابية للفرد .

٣ـ تقييم أداء التلاميذ من خلال نظام عدم السيطرة

قد يؤدى التقويم الخارجي لداء التلاميذ والأطفال إلى خفض الدافع الداخلى لدى التلاميذ لاسيما التلاميذ الذين يتم تقييمهم بطريقة فيها تحكم وسيطرة(Deci & Ryan , 1985) ويجب علينا أن نحكم على أعمال التلاميذ والأطفال ليس بطريقة ما يجب أن يفعلوه، ولكن فى صورة معلومات تساعدهم على زيادة معرفتهم ومهاراتهم، ومن الممكن أن نقدم لهم محك معين من خلاله يستطيعوا تقويم أنفسهم فى ضوء المقارنة بالذات .

وفى ضوء ذلك يجب تبنى تعريفاً معيناً للنجاح، فإذا تم تعريف النجاح على أنة إنجاز المهام والواجبات،والتحسن الأكاديمى، فإن كل التلاميذ قد يستطيعون النجاح،أما إذا تم تعريف النجاح على أنه كيف أن التلاميذ يؤدون مقارنة بزملائهم فإن العديد منهم سوف يحكم عليهم بالفشل وتؤدى مثل هذه المنافسة إلى زيادة دافعية التلاميذ الذين يعتقدون أنهم يمكنهم تحدى أنفسهم ولكنها تقلل الدافع الداخلى لغالبيتهم لا سيما التلاميذ الذين ينظرون للفشل على أنه أقصى ما فى جهدهم (Deci & Ryan , 1985) وتعلم وتطور التلاميذ من خلال جهودهم وصفاتهم الإيجابية يجعلهم يصبحون على وعى كامل بكيفية تحقيق أهدافهم.

وهناك تلاميذ آخرون يدركون أنهم لا يمكنهم المقارنة مع زملائهم. وبكلمات أخرى يعتبروا فاشلين، ونحن كمعلمون لابد أن نبذل قصارى جهدنا حتى لا تتفاقم هذه المشكلة. فمعظم التلاميذ يمكنهم أن يحققوا مستويات عالية لو أننا شجعناهم على تبنى مفهوم النجاح كدالة للتحسن فى الأداء، وليس كدالة فى التفوق على الآخرين، ويمكننا القيام بشيئين :

تشجيع المقارنة بالذات بدلا من المقارنة مع الآخرين لتقليل وعى التلاميذ بمستويات أدائهم وأداء زملائهم .

نــشجع التلاميذ ليقيموا أدائهم بنفس أسلوبنا كمعلمين، وبالطريقة التى يتحــسنوا بها مثال : فى شهر يناير معلم ابتدائى سأل أحد تلاميذه أن يكتب قــصة قصيرة، وبعد قراءة القصص التى كتبها التلاميذ أعادها إليهم، وأعاد لهــم القــصص التــى كتبوها فى شهر سبتمبر. وسألهم المعلم إلى أى مدى تعتقدون أن كتابتكم قد تحسنت خلال الأربع شهور الماضية ؟ وهل تستطيعوا تحديد أخطاء الهجاء والقواعد أو علامات الترقيم فى قصة سبتمبر؟

٤- تقليل الاعتماد على المعززات الخارجية

إن المــشكلة فــي استخدام المعززات الخارجية (المدح – الأنشطة المفــضلة) تكمــن فى أنها قد تقلل الدوافع الداخلية لا سيما عندما يجابه التلاميذ سلوك التحكم والاختيارات المحدودة (Deci & Ryan ; 1985 , 1987 , 1992 ; Ryan & Deci , 1996).

ويــرى أصــحاب الدافعــية الذاتية أنه يوجد حاجات ورغبات داخل الفرد، من هذه الحاجات والرغبات تتكون الدافعية الداخلية للإنسان، وتؤثر هــذه القوى على الفرد من خلال تحديد أفكاره التى تقوم بدورها بتوجيه سلوكه وإرشاده، فيتصرف بطريقة معينة فى موقف معين .

علــى ســبيل المــثال الطالب الذى يرغب فى الحصول على درجة الامتــياز فــى نهاية العام فإنه سوف يفكر فى الأسلوب أو الأساليب التى تحقــق لــه هــذه الرغبة، ثم يبدأ فى إتيان هذا السلوك الذى يعكس هذه الرغبة كتركيز الانتباه أثناء المحاضرات وتدوين الملاحظات بأسلوب جيد ثــم قــراءة المحاضــرة وغيــرها من المراجع بأسلوب سليم، ومحاولة استرجاع المعلومات كل فترة مع إيجاد ترابط بين المادة الواحدة أو المواد المتــشابهة،وغيرها من أساليب السلوك التى تحقق لهذا الطالب فى نهاية العام اجتياز الاختبار والحصول على تقدير ممتاز.

٥ـ التأكد من الأخطاء التى تحدث تؤدى إلى النجاح بعد ذلك

إن بعــض المربين يؤكدون أن التلاميذ لا يجب أن نسمح لهم بالفشل إطلاقاً، ولكن سواء قبلنا أم لم نقبل فإن خبرات الفشل تعد عناصر طبيعية فــى الحياة وغير ممكن تجنبها وغالبا ما تكون مفيدة فى أجزاء كبيرة من عملــيات التعلم، وقد يكون من الصواب أن التلاميذ يحتاجون لكى يتعلموا أن يشعروا بالفشل وعندما يقوم التلاميذ بعمل أية أخطاء فإننا نستنتج أنهم لا يستطيعون إنجاز المهام المحددة لديهم . وعلاوة على ذلك فإن التلاميذ الــذين لا يشعرون بالفشل طوال خبراتهم الدراسية يجدون صعوبة عندما يــشعرون بالفشل بعد ذلك فى حياتهم (Dweck ,1975) وعندما يشعر التلامــيذ بخبرات الفشل فإن كفاءة الذات ستقل لديهم معتقدين أن لاشيء يــستطيعون القيام به لتحقيق نتائج إيجابية، وعلى ذلك فإن التلاميذ لا بد وأن يشعروا بخبرات الفشل ويستطيعوا تحويلها إلى خبرات نجاح ،وبهذه الطــريقة فــإنهم يــتعلمون أنهم يمكنهم النجاح إذا حاولوا ،وعلى أسوأ الأحــوال تجعلهم خبرات الفشل يطورون اتجاهات إيجابية وحقيقية حول الفــشل. فضلا عن أن خبرات الفشل قد تمنحهم معلومات مفيدة ووسيلية عن كيفية تحسين أدائهم .

٦ـ احترام قــدرات جميع التلاميذ على التعلم، عن طريق تشجيع التعلم (الإيجابي) بدلاً من التعلم السلبي،

يحقــق التلاميذ إنجازاً أفضل عندما يتعلمون بطريقة إيجابية نشطة، ولــيس الاكتفاء بمجرد الاستماع إلى الدروس . وتشمل بعض ممارسات التعلم الإيجابي : القيام بمشروعات عملية، والتساؤلات السقراطية، والتعلم التعاوني، وتداول الأشياء والرحلات الميدانية والتجارب .

ولــم يعد التعلم عملية مستقلة تحدث قبل الدخول إلى مكان العمل، أو تجــرى فــى فــصول دراســية منعــزلة. فالسلوكيات التى تحدد التعلم

والسلوكيات التي تحدد كون المرء منتجاً هما شيء واحد . التعلم ليس شيئاً يتطلب وقتاً مستقطعاً بمعزل عن العمل الإنتاجي ؛ التعلم هو لب الفعالية الإنتاجية، وببساطة التعلم هو النوع الجديد من العمل (1988, Zubof) فكيف يمكن أن يكرس التلاميذ أنفسهم للتفكير والعمل منفردين، فالتعلم يحدث ونحن فرادى، كما يحدث ونحن فى جماعات".

وفي كتاب مدارس أوريجون للقرن الحادى والعشرين Oregon School of the 21st century " تشرح إدارة التربية "مدارسنا تتغير، فتلاميذ السنة الأولى والثانية يدرسون المناخ والجيولوجيا عن طريق تحويل غرفة الدراسة إلى جبل مغطى بالجليد. وتلاميذ السنة الثامنة، يسقطون أبراجاً من خشب البلزا Balsa لدراسة الزلازل وتلاميذ المدارس الثانوية يستخدمون أجهزة الحاسوب لتحقيق الاتصال بين المدرسين والتلاميذ فى ثلاثة أماكن مختلفة، ويتعلمون عن الاقتصاد المحلى عن طريق زراعة النباتات وبيعها لبعض الشركات المجاورة .

فالمساواة والعدل من قضايا التعليم حيث تتجه المدارس اليوم إلى نماذج أكثر شمولاً، وتحاول إتاحة الفرصة لجميع الأطفال لممارسة أنشطة تعليمية فعالة . والتلاميذ الذين كانوا يلحقون بمؤسسات التربية الخاصة، أصبحوا يتعلمون فى المدارس العادية، ويعيد المربون التفكير فى البرامج التي كانت تفرز التلاميذ وتفصلهم فى مسارات منفصلة . وتقول بيكوفاريس Bicouvaris، " حاملة لقب مدرس العام " لسنة ١٩٨٩ " التلاميذ مسئولون عن إنجازهم، طالما قدم لهم التعليم المتاح للجميع"

٧- دعم تقدير الأطفال لأنفسهم

ما تقدير الذات ؟ يجيب أحد تلاميذ المدارس الثانوية : "إنه توافر الثقة والاقتناع بالذات "يساعد التقدير الإيجابي للذات على فهم الأطفال

لأنفسهم وتقديرها، والشعور بالمسئولية والثقة بالذات واحترامها ،ومقاومة الضغوط السلبية لجماعة الرفاق . وتتضح أهمية هذا الأمر عندما نعلم أنه وفقــاً لمــا جاء فى دراسة كولز Coles حول دراسة الفتيات المرشدات للمعتقدات والقيم الخلفية عند الأطفال الأمريكيين، يقول ٨٥ % من تلاميذ المدرسة الثانوية يلجئون أولاً إلى صديق من عمرهم طلباً للنصح . أما فى المدرسة الابتدائية فإن ٢٣ % من التلاميذ فقط يستشيرون الصديق أولاً" .

فالأطفــال الذين ينخفض عندهم تقدير الذات يشعرون بالانفصال عن أســرهم ومجــتمعاتهم المحلــية . ويقول باريت إن لديهم "مركز سيطرة خارجي، وتحكم غير عقلاني فى الأمور ومعارف مشوهة تتم عن إدراك نقــص التحكم فى الأحداث " وهذا يعنى "أن إحساسهم بأنفسهم يعتمد على أشياء وأشخاص خارج أنفسهم" . ويضيف : "إن صغار السن الذين تجرى الــتحكم عليهم من الخارج، غالباً ما ينجذبون إلى الأطفال الآخرين الذين يتمتعون بالصفات التى يحبون أن تكون لديهم، ثم يتوحدون مع الجماعة، وهذه هى الطريقة التي يلتحق بها الصغار بالعصابات أحياناً " .

وفـــى هذا الشأن أبرز فن (Finn , 1989) أن نموذج المشاركة – الــتوحد participation – identification فى التمدرس يفسر مشكلة نقــص تقدير الذات، فالتلاميذ الذين لا يشاركون فى الأنشطة المدرسية لا يــتوحدون معها، وعلى أثر ذلك ينخفض تقدير الذات لديهم، حيث إذا لم يـــشعر التلاميذ بصلتهم الوثيقة بالمدرسة، فإن المعايير المدرسية لن تؤثر فــيهم ولــن تمــثل ضــغطاً على سلوكهم، وهم يتركون المدرسة حين يــستطيعون ذلــك، وفى هذا المناخ المدرسى قديحدث الجناح، والتسرب، وهــى تعــد استجابات متماثلة لظروف الاغتراب وعدم المشاركة وعدم التوحد مع المدرسة .

ومن التحديات التى تواجه المربين التوصل إلى طرق تزيد من تقدير الذات لدى التلاميذ وتزيد من شعورهم بالقرب من المدرسة والارتباط بها، بحيث تستطيع أن تثير دافعيتهم للعمل الأكاديمى، وتطوير الأنشطة خارج المنهج، ونجاح التلاميذ فى صفوف ذات توجه تعلمى اتقانى، بدلا من الصفوف ذات التوجه المعيارى، واندماج التلاميذ فى اتخاذ القرارات المدرسية ولاسيما فى تطوير نظام التأديب والضبط المدرسى، وعلينا أن نجد سبلا تتيح لكل تلميذ أن ينجح ويندمج فى المدرسة، ولزيادة المشاركة والتوحد والارتباط بالمدرسة إلى أقصى حد ينبغى ألا تتجه المكافأت للامعين وحدهم ولعدد قليل من التلاميذ .

٨- تقدير مفهوم التعلم مدى الحياة

والتعلم مدى الحياة فكرة معناها أن كل شخص يتعلم وينمو باستمرار . كيف يستطيع الآباء تشجيع هذا الحب للتعلم ؟ ويستطيع الآباء أن يبعثوا رسالة مضمونها أن الناس لا يتوقفون عن التعلم، بأن يستمروا فى تلقى الدروس حتى وهم كبار . يستطيعون دعم التعليم قولاً وعملاً . القراءة فى المنزل للاستمتاع تشكل وسيلة أخرى لموصلة التعلم . من الوسائل أيضاً القيام بزيارات أسبوعية إلى المكتبة ن والتأكد من أن كل طفل لديه بطاقة مكتبية . عندما لا يعرف الآباء الإجابة عن سؤال يوجه الطفل، فمن المقبول أن يقولوا : " لا نعرف، هيا بنا نبحث عن الإجابة" . بهذه الطريقة يتعلم كل من الوالد والطفل شيئاً، ويبعث الوالد رسالة إلى الطفل لا يتوقف أبداً .

من الأشياء الجيدة التي يمكن أن يبدأ بها الآباء والمدرسة، تعليم الطفل أن يسأل أسئلة جيدة . أى شخص يتمتع بحب استطلاع بناء سوف يبقى دائماً جيد التعليم .

٩ـ الاهتمام الخاص بالتلاميذ وميولهم من خلال :

أ – الخبرة المباشرة

افتــرض أنــك قــد وصلت حالاً إلى مكتب الطبيب ليشخص حالتك المرضية، وموظف الاستقبال ليخبرك أن الطبيب سيأتي متأخراً وأن عليك الانتظار ساعة قبل فحص حالتك، وبمجرد أن جلست في حجرة الانتظار لاحظــت ســتة مجلات على منضدة القهوة أمامك، منازل جيدة وحدائق طبيعية، أحداث الأسبوع، الشغب، الآلات الشعبية، المهارات الرياضية .

نربط ما بين موضوعات هذه المجلات وما يحظى باهتمامك الشخصي :

المجلة	لايهمك على الإطلاق	يحظى ببعض الاهتمام	ينال كل اهتمامك
منازل جيدة وحدائق			
الجغرافية الطبيعية			
أحداث الاسبوع			
الشعب			
الآلات الشعبية			
المهارات الرياضية			

٢- علـــى الرغم من اعتقادك أن بعض المجلات سينال اهتمام أكثر مـــن الأخـــريات، إلا أنك تقرر أن تقضى عشر دقائق تتصفح كل واحدة مـــنهم، تقرر أنك إلى أى مدى تعتقد أنك ستتذكر ما قرأته فى كل واحدة من الست مجلات .

المجلة	لاتتذكر شيئاً	تتذكر جزء قليل	تتذكر كل شئ
منازل جيدة وحدائق			
الجغرافية الطبيعية			
أحداث الأسبوع			
الشعب			
الآلات الشعبية			
المهارات الرياضية			

والآن قارن بين الطائفتين : إن الفرص التى أتاحت أمامك بان المجلات التي نالت أقصى اهتمامك هى التى تستطيع أن تتذكر غالبيتها • فعندما يكون التلاميذ مهتمين بما يدرسونه فإن ذلك يشكل لديهم انفعالات إيجابية عن واجباتهم الأكاديمية، الأمر الذى يؤدى إلى تفعيل أكبر للعمليات المعرفية المختلفة وتنظيمها كالتذكر والاستدعاء والتخزين الذى يعتمد على المعنى (Wighield , 1994; pintrich et al , 1993)

فى كثير من الأحيان تتأثر اهتمامات التلاميذ بخبراتهم السابقة وسياقات تعلمهم، فعلى سبيل المثال ولدى " صلاح " مهتم بالحشرات والمخلوقات المماثلة إلى أن تحول اهتمامه إلى السيارات والنبات، وكمعلمين يجب علينا أن نركز على هذا الاهتمام بأن نعطى للتلاميذ بعض الموضوعات والتى يقرءوا فيها ويكتبوها، وعلاوة على ذلك يمكننا أن نربط بين الفصول الدراسية، والأشياء التى يكون لدى التلاميذ فضول فيها، على سبيل المثال أوجه التاريخ القديم يمكن أن نربطها بالأحداث اليومية الجديدة .

فـــى بعض السياقات التعليمية الأخرى يمكن أن نثير اهتمام التلاميذ علـــى الأقل مؤقتاً من خلال تطوير الأنشطة التعليمية والوسائل المعينة، وطريقة تقديم المعلومات، ومن بين الممارسات الإجرائية فى ذلك ما يلى:

إتاحة الفرصة للتلاميذ للاشتراك فى الأنشطة وإعداد المادة الدراسية

تنوع وتباين الممارسات والأدوات المستخدمة

تشجيع فردية التلاميذ وتميزهم، وتنمية الخيال لديهم ،ولتوضيح ذلك بشكل إجرائى نسوق الأمثلة التالية :

فـــى وحـــدة الألات الموسيقية : اترك التلاميذ يتعرفوا على مختلف الموسيقات البسيطة .

فـــى درس عن الصخور الرسوبية والتحولية اترك التلاميذ يتعاونوا فى مجموعات ونعطيهم شنطة من الصخور ونتركهم يصنفوا بينها ،

فـــى درس عـــن آثـــار الخمـــور والكحوليات، يقوم التلاميذ بأدوار مسرحية درامية لدور إنسان كحولى .

فى الهجاء تخرج من الكلمة مجموعة من الكلمات بدلا من ان نطلب منهم أن يتعلموا الهجاء من عروض التلفزيون او العروض المدرسية .

فـــى حـــصة الرسم احرص على ان يستثير التلاميذ موضوعات من البيئة المحيطة بالمدرسة

ب- ربط المادة الدراسية بمتطلبات التلاميذ الحاضرة والمستقبلية

وهذا يقتضى بأن تكون أنشطة الفصل المدرسى ممتعة وجذابة، فعلى ســبيل المـــثال يمكنـــنا توضيح كيف أن الحساب يقوم بدور محورى فى التـــسويق وحـــسابات الميـــزانية الخاصة بك وبأسرتك، وكيف أن العلوم يـــساعدنا فـــى حـــل مشكلاتنا اليومية، وربما نوضح كيف أن المهارات

اللغـوية الشفهية والتحريرية تساعدنا فى التحدث والتواصل مع الأخرين، وبـناء شخصية مستقلة، وفى النهاية كيف ان معرفتنا بالأحداث الجارية والدراسات الاجتماعية سوف تساعدنا فى صنع القرارات .

جـ اهتمام المعلمين أيضاً بالمادة الدراسية ٠

سـوف يكون هناك دافع داخلي للتعلم لدى التلاميذ لو نحن كمعلمين احتذيـنا بهـذا الاهتمام بالمادة، ولدينا رغبة فى تعلم الكثير والكثير عنها ومواكبة الحديث فيها، ولدينا شغف على تطويرها وتطوير طرق تقديمها للتلامـيذ . فعلـى سبيل المثال يمكن أن نوضح للتلاميذ أن الموضوعات التـي يدرسـونها تثـرى حياتهم الشخصية، ويمكن أن نوضح لهم كيفية الاستمرار في دراسة هذه الموضوعات، وهذا يتم تفعيله بشكل قوى عندما يـشعر التلاميذ أن المعلمين يهتمون بموادهم الدراسية، ويصبغون عليها آرائهـم الشخـصية، ويثيـرون لدى تلاميذهم مشاعر طيبة نحو دراسة موضوعاتها

أساليب دافعة أخرى فى حجرة الدراسة

هـناك عـدد من العوامل التى يستطيع المعلمون فى حجرة الدراسة استخدامها لزيادة دافعية التلاميذ على التعلم وتحصينهم ضد مقدمات العجز المتعلم منها :

بـدء الدرس بتقديم سبب يثير دافعية التلميذ للتعلم : حاول أن تخبر التلامـيذ بفوائد أنشطة التعلم التى يحاولون القيام بها، وكيف تهيؤهم هذه الأنـشطة التعلمـية للقيام بأشياء أخرى، وأن تبين لهم لماذا تعتبر أعمال التعلم هذه ومفيدة لأن يهتمون بها.

بين للتلاميذ ماذا تريدهم أن يحققوا بالضبط :إن تنشيط سلوك التلميذ وتوجـيهه يـتطلب صـياغة واضـحة لما تريد من التلاميذ أن ينجزوه

ويحققوه. أى أن تبين لهم هدف العمل التعلمى وماذا عليهم أن يعملوا لكى يتموا العمل بنجاح، إن التلاميذ الذين لا يعرفون ما يتوقع منهم عمله يبدأون العمل ببطء ويشعرون بالقلق وقد يقومون بأعمال خاطئة .

ساعد التلاميذ على أن يضعوا أهدافاً قصيرة المدى : حيث درس باندورا وشنك (Bandura & Schunk) عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يكرهون الرياضيات ويسوء أداؤهم فيها، وتعلم بعضهم أن يضع اهدافاً قصيرة المدى للتعلم، وبعضهم وضع أهدافا طويلة المدى، والبعض الثالث لم يمارس وضع الأهداف، وفى نهاية الجلسة السابعة من جلسات التعلم وجد أن أفراد المجموعة الولى أحبوا الأنشطة التى كرهوها فى البداية، وكان ميلهم وشعورهم بالكفاءة ومهاراتهم فى الرياضيات أعلى بشكل واضح ،وأسفرت بحوث أخرى عن نتائج مماثلة، ويبدو ان تحقيق الأهداف قصيرة المدى يزيد من التعلم ومن الدافعية.

استخدام الثناء اللفظى والمكتوب : إن الثناء من أسهل الأساليب الدافعية استخداماً وهو أسلوب طبيعى ومتاح للمعلم، والثناء على سلوك معين يزيد من تكراره ويدل على الموفقة الاجتماعية، على أن فرط الثناء يفقده أثره، إن المعلم الذى يهتم بكتابة ملاحظات مشجعة على أوراق التلميذ يغلب أن يكون لها أثرها فى زيادة جهد التلميذ واتجاهاته، كما يؤدى إلى تحسين التعلم، وقد ينسى المعلمون أحياناً أهمية ما يبدون من تعليقات على أداء تلاميذهم، فنجد البعض يثنون على جميع أنواع سلوك التلميذ، ونجد آخرين لا يقولون كلمة طيبة قط لتلاميذهم، وهما نمطان من السلوك غير مناسبين . وفيما يلى بعض إرشادات الثناء الفعال .

ثناء فعال	ثناء غير فعال
يقدم مشروطا بحدوث الاستجابة المرغوبة	يقدم عشوائياً
يحدد خصائص أو سمات الإنجاز	استجابة عامة إيجابية
يظهـر تلقائيا وتنوعا واشارات أخرى تدل على المصداقية ويظهر التفاتا واضحاً إنجاز التلميذ	يظهـر اطـراداً مما يدل على أنه استجابة شرطية .
يكافئ تحقيق محكات أداء محددة (قد تضم محك الجهد المبذول)	يكافـئ مجـرد المـشاركة دون مراعاة الأداء لأو العمليات أو النواتج
يوفر معلومات للتلاميذ عن كفاءتهم أو قيمة إنجازاتهم	لايوفر معلومات على الاطلاق، ولايوفر معلومات عن مكانتهم .
يـوجه التلامـيذ نحو تقدير أفضل لسلوكهم المرتبط بالعمل التعلمي، وبتفكيرهم فى حل المشكلات	يشجع المقارنات الاجتماعية
يـستخدم انجـازات التلميذ الماضية كشياق لوصف إنازاته الحالية .	يستخدم إنجازات الأتراب كسياق للوصف
يلاحظ الجهد الجدير بالإشادة او النجاح فى أعمال التعلم الصعبة.	يقـدم بغض النظر عن الجهد المبذول أو معنى افنجاز .
يعـزى النجاح للجهد والقدرة مشيراً ضمنياً إلى توقع نجاحات مماثلة فى المستقبل	يعـزى النجاح إلى القدرة وحدها أو إلى عـوامل خارجية (كالحظ وسهولة العمل التعلمى)
يحمل التلاميذ إلى اعتقاد بأنهم يبذلون جهداً فى العمل التعلمى لأنهم يستمتعون به ولأنهم يريدون تنمية مهاراتهم بهذا العمل	يحمل التلاميذ على الاعتقاد بأنهم يبذلون جهداً فى العمل التعلمى، لأسباب خارجية (إدخال السرور على المعلم، أو للفوز فى المنافسة أو بجائزة)
يـوجه انتـباه التلاميذ إلى نواحى السلوك المرتبط بالعمل	يركز انتباه الاتلاميذ على المعلم كسلطة خارجية تحركهم
ينمـى لديهم تقدير السلوك المرتبط بالعمل التعلمـى بعـد إتمـام عملية التعلم والعزو المناسب لهذا التوجه	يعطـل العملـية التعلمية أثناء القيام بها ويشتت الأنتباه بعيداً عن السلوك المرتبط بالعمل

٥- استخدم القيمة الإثارية للاكتشاف وحب الاستطلاع المعرفى من خلال:

إثارة الدهشة مثال ذلك، مرور كرة من النحاس من حلقة، سخن الكرة وحاول مرة أخرى فإنها لاتمر وذلك لأن الحرارة تؤدى إلى تمدد الكرة .

الشك بين الاعتقاد وعدم الاعتقاد مثال الطرح على التلاميذ سؤال هل مجموع زوايا المثلث يساوى قائمتين (١٨٠ درجة) مهما كان نوع المثلث .

مواجهة مطالب متصارعة : مثل وصف دنكر Duncker لمشكلة كلاسيكية وهى علاج ورم المريض بأشعة تبلغ من القوة درجة تقضى على الورم، ولكنها لا تضر بالأنسجة المحيطة بها (وحلها تسليط أشعة اكس ضعيفة من الاتجاهات المختلفة نحو الورم بحيث يكون مقدار الأشعة عنده مرتفع ولكنه بالنسبة للأنسجة المحيطة به منخفضاً) .

التناقض: وهنا نتحدث عن نتيجة تبدو معارضة للذوق العام، مثال ذلك أن مقاومة الانطفاء تكون أعظم بعد التعزيز الجزئى عنه بعد التعزيز المستمر .

٦- قدم ماهو غير متوقع أحيانا : وهنا أيضا تستطيع أن تفيد من حب الاستطلاع المعرفى. ومثال ذلك إذا كان التلاميذ يتحدثون عن مشكلات تعلمهم فجأة تحدث عن مشكلات تعلمك، وإذا كان النقاش يدور حول تطبيقات فى درس العلوم حوله إلى جانب نظرى، وإذا كنت تعد أسئلة الاختبار اطلب من تلاميذك اعدادها، وإذا كنت تختبر تلاميذك اجعلهم يطبقون عليك اختباراً، إن الابتعاد أحياناً عما يتوقعه التلاميذ يجذب انتباههم ويدفعهم إلى الاندماج فى أعمال التعلم .

٧- **اشـــحذ الشهية** : قدم للتلاميذ عينة صغيرة من المكافأة قبل أن يبذلوا جهد للتعلم، بين للتلاميذ ما هى الموافقة الاجتماعية بحيث يعرفون ما يعملون من أجله. اقرأ لهم حتى يعرفوا متعة القراءة، استخدم معززات فـــى وقـــت مبكـــر مـــن تتابع التعلم وتسلسله بنفس الطريقة التى تخطط لاستخدامه فيما بعد فى هذا التسلسل .

وأحـــد مضامين هذه الفكرة أنه ينبغى أن تجعل المراحل المبكرة من تعلم عمل معين سهلة، صمم سلسلة من خبرات التعلم بحيث يتاح للتلاميذ فـــرص الـــنجاح المبدئـــى - وهذا النجاح دافع هام، ولقد تبين أن تلاميذ الصف الثالث الابتدائى تعلموا قدرا أكبر حين كان المعلمون ينادون على اســـمائهم قبل طرح الأسئلة عليهم بدلا من انتظار متطوعين للإجابة عن الأســـئلة المطـــروحة، وقـــد استطاع المعلم بهذه الطريقة السيطرة على المشاركة وبالتالى التعزيز، ولم يحصل التلاميذ الذكى والأكثر شغفاً على نصيب من الفرص للإجابة والتعزيز غير متناسب .

٨- **اســـتخدم مـــادة مألـــوفة للأمثلة:** حين تقدم أمثلة استخدم أشياء مألوفة إذا كنت تؤلف مجموعة من المسائل الحسابية استخدم اسم المعلم أو التلميذ، ولاتستخدم أسماء غريبة، وعند تدريس كيف رتبت فهارس المكتبة أبجـــديا اســـتخدم عناوين كتب قرأها التلاميذ، او قائمة وسير حياة أبطال يعجـــبون بهـــم فـــى فـــى مجال الرياضة أو الفن،تذكر أن اللغة والمعنى والروابط ممكن ان تحسن التعلم والحفظ .

٩- **شجع التلاميذ على استخدام ماتعلموه من قبل** : عليك أن توجه التلاميذ لكى يستخدموا ما تعلموه من قبل، وأن تعزز التعلم السابق وتقوى الاســـتجابات التى اكتسبوها، وتنمى توقعهم بأن ما يتعلمونه حالياً سوف يكون له استخدام لاحق .

١٠- قلـل جاذبـية الأنساق الدافعية التنافسية: إن التلميذ قد يشعر بضغط شديد أحيانا لأنه يسعى إلى أن يتقبله التلاميذ الأخرون، وذلك بعدم الـتجاوب مـو توجـيهات المعلم، أو بسوء الأداء فى العمل المدرسى أو بالتغـيب أو بالتدخين، أو بأى صورة أخرى من صور تحدى السلطة · فماذا تعمل لكى تجعل هذه الأنماط السلوكية أقل استحساناً من وجهة نظر التلمـيذ ؟ ان دفـع القـيادات الطلابـية للانـدماج فى الأنشطة كتوزيع الاختـبارات، أو تمثـيل المدرسة فى مناسبة قد يكون مفيداً ·إن التركيز على القيادات الشللية، بحيث يقلعون عن التدخين قد يكون له فاعليته عن محاولة إقناع عضو عادى فى " الشلة " أو الزمرة لكى لا يساير الجماعة.

١١- عـزز إيجابياً اندماج التلاميذ فى المادة الدراسية وقلل العوامل التـى لهـا أثـار منفرة لهذا الاندماج. ونسوق فيما يلى بعض هذه الأثار المنفرة :

- فقدان تقدير الذات بسبب الفشل فى فهم فكرة أو حل مسألة .
- القلق الجسمى بسبب الجلوس فترة طويلة، أو الإجهاد فى الاستماع أو النظر إلى سبورة بعيدة يكاد لايرى ما عليها، أو عرض أشكال توضيحية سيئة أو صغيرة تكاد لا تبين مضمونها.
- الإحباط نتيجة عدم القدرة على الحصول على تعزيز .
- أن يقال للتلميذ أنه على الأغلب لن يفهم نقطة معينة أو موضوعاً .
- ايقاف العمل والتلميذ مندمج فيه ومهتم .
- تطبيق اختبارات تحوى أسئلة عن مادة وأفكار لم يتم تدريسها.
- محاولة تعلم مادة صعبة جدا بالنسبة لمستوى قدرة التلميذ وفهمه .

- الاجابة عن اختبار يضم أسئلة تافهة أو غير قابلة للفهم .
- عدم اخبار المعلم للتلميذ عن مدى جودة أدائه إلا فى نهاية المقرر، حيث يكون الوقت متأخراً لعلاج المشكلات .
- الاسراع فى التدريس بحيث يصعب على التلاميذ ملاحقة ما يتعلم .
- تنافس التلاميذ فى موقف لا يتاح إلا لقلة منهم الحصول على (أ،ب) مهما اجادوا فى التعلم وتحصيل أهداف المقرر .
- الجلـــوس لاســـتماع عـــرض ممل وغير متحد للفكر كأن يصغى التلاميذ للمعلم وهو يقرأ من كتاب ،والإستماع لمعلم يبدو غير مهتم شخصياً بالمادة التى يدرسها .
- أن يـــسلك المعلـــم بطريقة تختلف عن سلوك النموذج ذى الشهرة والمكانة .

١٢- فهـــم المناخ الاجتماعى للمدرسة : المدرسة مناخاً اجتماعياً له آثـــاره الدافعية، وينبغى أن يفهم المعلمون هذا المناخ لأنه يؤثر فى دافعية التلاميذ (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤)

ثالثاً : التقويم التربوى

إن التقويم التربوى هو مجموعة من الأحكام التى تقيس جانباً أو أكثر مـــن الـــتعلم، وتشخص نقاط الضعف والقوة للوصول إلى اقتراح حلول تصحيح المسار وتعمل على تحسين التعلم، فضلا عن أن تقدم المجتمعات المعاصـــرة يعتمد على تقويم تربوى موجه Evaluation - Oriented وذو قـــدرة تشخيـــصية ووقائـــية وعلاجـــية عالـــية لمدخلات وعمليات ومخـــرجات العملـــية التعليمية، وأحد الإنجازات الفعالة لعصر المنظومة التعليمية، والذي يمكن من خلاله تطوير باقى عناصر المنظومة التعليمية،

فالمــنظومة التعليمــية تأخذ شكلاً حلزونياً فى تطويرها ونموها، والتقويم كأحــد المكونات الأساسية لذلك المنظومة له علاقة كبيرة بمختلف جوانب هذه العملية التعليمية لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسارها، وزيادة فاعليتها وتطويرها لتحقيق الأهداف المنشودة منها .

ولقد افترض تايلر Tyler أن للعملية التعليمية ثلاثة مكونات رئيسة هى : الأهداف التعليمية والخبرات التعليمية (المناهج) والتقويم التربوي، وأن هــناك علاقة متبادلة بين المكونات الثلاثة، وأن كلا منهما يؤثر في الأخــر ويتأثــر بــه، فمن ناحية يرتبط التقويم بأهداف العملية التعليمية، فالكشف عن مقدار ما تحقق من أهداف نظام التعليم بكامله مثل مدى بلوغ أهــداف الــتعلم بالنسبة للمتعلم، والتعلم بالنسبة للمعلم وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف إتخاذ القرارات المناسبة فى المستقبل فى سبيل تطوير العملية التعليمية والتربوية، ومن ثم يجب أن يكون التقويم وسيلة لتشخيص أســباب قــصور العملــية التعليمية عن بلوغ أهدافها، وينتج عن ذلك أن إصــلاح التقويم وأساليبه يجب أن يبدأ أول ما يبدأ بتحديد الأهداف العامة والخاصة لتكون هذه الأهداف الأساس الذى يقوم عليه التقويم .

ولتوضــيح مفهــوم الــتقويم يجــب أن يتم تداوله فى إطار علاقته بالمفاهــيم الأخرى ذات الصلة وهى : القياس، والتقييم، لتوضيح دور كل منها فى عملية التقويم، فالقياس measurement هو عملية تعيين أرقام أو مستويات مختلفة للصفة المقيسة باختلاف الأفراد (صلاح مراد،٢٠٠٠) وهو العملية التى تحدد بواسطتها كمية ما توجد فى الشئ من الخاصية أو السمة التى نقيسها

وتجــدر الإشــارة إلــى أن القياس عملية لها أدواتها التى تستخدم لمعــرفة مقدار ما يوجد فى الشئ من خاصية، وتعد أثراً دالاً على وجود

هـذه الخاصية، أى أن القياس عملية غير مباشرة، بمعنى أنه يستدل على الصفة موضوع القياس من خلال نوعية السلوك أو الأداء الذى تكون فى صـورة كمـية، والاختبار أحد أدوات القياس وهو مجموعة من الأسئلة المقننة والمراد الإجابة عليها مما يؤدى إلى عملية قياس تكون فى صورة رقمية، والدرجة التى يتم التوصل إليها تسند إلى معيار لاتخاذ قرار تفسر من خلاله هذه الدرجة فيما يعرف بالتقييم assessment

كمـا أن عملـية الـتقويم يمكن ان تتم دون أن تكون هناك عملية قـياس(تقديـر كمى) وذلك عندما يكون الهدف إصدار أحكام قيمية، كما يحدث عندما يتم تقويم محتوى دراسى، او تقويم دليل تقويم الطالب، تقويم أسـئلة اختبار مادة ما، فهنا يكون الهدف التشخيص لمعرفة نواحى القوة لتدعيمها، ونواحى الضعف لعلاجها فى ضوء معايير متفق عليها، وليس بالضرورة أن تكون هناك تغيرات كمية .

ولذلك فالتقويم هو الخطوة التى تأتى بعد تنفيذ أى برنامج تربوى للحكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وعليه فإن التقويم هو الحكم على مدى تحقـيق الهـدف من عدمه، والتقويم هو العملية المنهجية التى تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة – بالقياس الكمى أوغيره – واستخدام المعلومات فى إصدار الحكم على هذه السمة فى ضوء أهداف محددة سلفاً لمعرفة مدى كفايـتها، ومن هنا فإن التقويم هو عملية إصدار حكم على الشئ أو الشخص فـى صـورة درجـة القـياس، وفى ضوء الأهداف المخددة، وفى ضوء المعلومات الأخرى التى يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة .

ومن ضمن ممارسات التقويم وجود قاعدة عريضة من وسائل التقييم المخـتلفة يستخدمها كل من المرشد المدرسي، والمعلم، ومدير المدرسة، وصـانع القـرار التربوى وكل من له صلة بالتربية، لصنع قرارات ذات

جودة عالية حول الأطفال والشباب، فضلا عن كونه يقدم أدوات تشخيص جـيدة، تبنـى بصدق لتقييم جوده البرامج العلاجية والإرشادية والتعليمية للأطفال والتلاميذ العاديين وذوى الحاجات الخاصة .

ويـرى زيدنـر (Zedner , 2001) أن فاعلية التقويم ترتبط بكشف حقـيقة أى نظـام تعليمـي من حيث نجاحه أو فشله فى تحقيق الأهداف الموضوعة • ويشبه داس ونيجلرى (Das & Neglieri , 2001) عملية الـتقويم الجـيدة بالنافذة لعقل المتعلم يستطيع من خلالها معرفة ما يعرفه المـتعلم من معلومات وما اكتسب من مهارات وما يعانيه من ضعف فى أى عملـية معرفية •كما أن استثارة تفكير المتعلم من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال الفكر لا يمكن تحقيقها إلا إذا رافق ذلك نظام تقـويم يدفع الطالب إلى استخدام قدراته العقلية العليا، ويحثه على اعتماد أسلوب حل المشكلات فى التعامل مع المواقف الجديدة خاصة إذا ما عرفنا أن نوعـية التقويم تدفع الكلاب إلى التركيز على ما يجب تعلمه، كما أنها عادة تحدد أسلوب المتعلم في الاستذكار وتحصيل المعرفة.

والتقويم التربوي هو عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الطالب أو الجهـاز التعليمي للأهداف التربوية. ويمكن تحديد أهداف التقويم التربوي كما يلى (Jones & jones , 1995)

١- إطلاع المعلم على الأوضاع الدراسية لطلابه

٢- حفز التلاميذ والطلاب على التعلم من خلال تزويدهم بمعلومات حول النجاح فى أجزاء متعددة من المنهج .

٣- تمكين المعلمين من تقييم طرق تدريسهم والكتب التى يدرسونها وباقى جوانب العملية التعليمية .

٤- المساهمة فى التحسين المستمر للمنهج .

٥- مساعدة التلاميذ على تقويم مدى تقدمهم .

٦- كشف مدى تقدم برنامج المدرسة نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

ويساعد التقويم الجيد فى تحصين التلاميذ الذين يعانون من مشكلات فـي التعلم من الوقوع في سلوكيات العجز والشعور بالفشل اللذان يؤديان إلـى الإحباط، وبتكرار الإحباط – نتيجة لقصور التقويم ونقص جودته – يتعلم التلاميذ العجز ويدركون أنهم لا حول لهم و لا قوة، ولا يستطيعون إكمـال المهـام التعليمية، وعليه يعلنون عجزهم، ومن ثم يجب الاهتمام بإعـداد اختـبارات تشخيصية جيدة تهتم بقياس العمليات والمدخلات فى فترات منتظمة قبل وأثناء وبعد البرنامج التعليمي، ويجب أن تكون قصيرة وهادفـة لقياس ما تعلمه وما فشل فى تعلمه كل تلميذ (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤)

وفـى هـذا الـشأن تعاظمـت أهمية الوقوف على التحديد المبكر للـصعوبات ثم الوقاية منها بل والتحصين ضدها، مما يساهم فى ارتفاع تحـصيل التلاميذ، وزيادة ثقة التلاميذ فى ذاتهم، ونمو قدراتهم المعرفية، وإدراك أن الـصعوبة فـى التعلم يمكن تغييرها أو تعديلها فى ضوء ما يتمتعون به من صفات إيجابية، والتعامل مع معطيات الفشل بطريقة فاعلة إيجابية، فضلا عن أن التقويم ليس مجرد تذكر حقائق ومعلومات تم تلقينها مـن جانب المعلم أو حفظها من جانب الطلاب، ولكن الأهم من ذلك أنه يرتبط بإدراك ودلالة تقويم المعلومات فى ضوء النظر إلى التقويم كبناء، فالتلامـيذ مـن خلال التقويم قد يتوجهون نحو أهداف مختلفة ويستثارون بنماذج إيجابية من الدافعية(Ames Jim , 1999)

هذا وقد شهد التقويم التربوى تحولات كبيرة فى امتداده ومحتواه من حـيث المفهـوم والفلسفة والمنهجية والإجراءات •وحصل تقدم كبير فى آثاره ومساهمته فى حل كثير من المشكلات التربوية والاجتماعية وسعيه لتحـسين فاعلية العملية التربوية وأهمها : التركيز على الامتحانات التى تحـتوى علـى مـشكلات وأسئلة مثيرة للتحدى، ويتطلب التعامل معها اسـتخدام مهـارات عقلية عالية المستوى، والتحول من الترتيب النسبى للطالب إلى الإنجاز الحقيقى. ومن الاهتمام بالكم فى تصنيف الطالب إلى الـنوع الذى يؤكد على المهارات التى تعلموها . ومن التأكيد على الأداء الفـردى والتنافسى إلى الأداء الجمعى والتعاونى . ومن إعطاء الأولوية للمحتوى والمفاهيم المجزأة إلى الاهتمام بالخبرات المتكاملة لأن من شأن ذلـك أن يلبـى أهداف الإتقان والتوجه نحو التعلم، ويوفر تغذية راجعة مستمرة فى إطار من التشخيص والعلاج .

ومـن المعـالم البارزة فى التقويم التربوى المستقبلى أيضاً استخدام الـتقويم النوعى الذى أيده دعاة الفلسفة التفسيرية، واعتمدوا فيه على علم الاجـتماع وعلـم الإنـسان والذى بدأت كفته ترجح بسرعة بعد أن كان الاتجـاه الكمـى فـى التقويم، والذى تحمس له أنصار الفلسفة الوضعية واعتمدوا فيه على علم النفس. وهناك دعوات لاستخدام كلا المنهجين فى تقويم واحد . وفى السنوات الأخيرة ظهر اتجاه يدعو إلى تجريب التقويم القـائم علـى أسـاس الأداء وتـضمن ذلك استخدام المسائل والمشكلات المفتوحة، والمقالات، والتعامل مع المشكلات العلمية، ومجاكاة الحاسوب لمـشكلات العالم الحقيقية، وحقائب عمل الطالب التى توفر صورة أفضل عن تحصيل الطالب فى مجال معين . وظهر أيضاً اتجاه آخر مهم يدعو إلـى استخدام تكنولوجيا الحاسوب فى القياس التربوى حيث فتحت برامج

الحاسوب والأساليب الإحصائية فرصاً جديدة للتقويم القائم على أساس الحاسوب (مصطفى رجب، ١٩٩٥)

ومن الخصائص البارزة أيضاً للتقويم التربوى الحديث والمستقبلى تقويم جميع أبعاد العملية التربوية مثل المناهج الدراسية، والإدارة، والأبنية المدرسية، والطلبة، والمعلمين، والتمويل .. الخ، وتقويم جميع جوانب شخصية الطالب مثل الذكاء، والقدرات، والتحصيل والاستعدادات، والميول والاتجاهات، والتركيز على التقويم المرتبط بالأهداف المقررة أو الموضوعة للبرنامج، والاهتمام بالتقويم الذى يجرى على المستوى المدرسى بدلاً من التقويم الذى يتم على المستوى القومى أو الوطنى • والاعتماد على التقويم القائم على أساس الكفاية بدلاً من التقويم القائم على أساس المعرفة .

وإن المطلع على واقع التقويم التربوى فى الوطن العربى يجد أن بوناً شاسعاً مازال يفصله عن التقويم التربوى الحديث والمستقبلى . فمازال الهدف الرئيسى لعملية التقويم إصدار الأحكام على المتعلمين وتصنيفهم بدلاً من تحسين عملية التعليم، وتحديد فرص التلاميذ فى استكمال المراحل العليا من التعليم والحصول على وظيفة.. ولذلك كثيراً ماتقيس الامتحانات الجانب المعرفى فى أدنى مستوياته، وتهمل الجانب المهارى والجانب الوجدانى . وغالباً مايركز المعلمون على الإلقاء والتلقين •ويهتم الطلبة بالحفظ والاسترجاع لأن الامتحانات تركز كثيراً على تلك الجوانب (أحمد حجى، ١٩٩٤) وتتجاهل التحليل والتشخيص لكشف نقاط الضعف فى المتعلمين وفى المادة التعليمية (أحمد صيداوى، ١٩٨٥)• •كما أن التقويم التربوى فى الوطن العربى بشكل عام يعانى أيضاً من سلبيات مهمة منها النظر أحياناً إليه كغاية بدلاً من كونه وسيلة لتطوير العملية التربوية

والتعليمية ،والافتقار إلى الاستمرارية . فكثيراً ما يكون التقويم عملية موسمية منقطعة ،والبعد عن الشمولية ففى الغالب يتم تقويم الجانب المعرفى فقط، ويتم التركيز على الطالب أساساً دون سائر العناصر الأخرى للعملية التعليمية – التعلمية كالمنهج والمعلم مثلاً، والافتقار إلى التعاون فى التقويم . فالتقويم عملية واسعة وشاملة وكبيرة، ولذلك فإنها تحتاج إلى تعاون أطراف كثيرة وتضافر جهودها لتحقيق الأهداف المرجوة، والاعتماد بشكل رئيسى على أداة واحدة تقريباً هى الامتحانات وتجاهل الأدوات الأخرى كالاستبيانات والملاحظة والمشاركة والمناقشة والمقابلة وكتابة التقارير والأبحاث ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم وغيرها (Burdeb&Byrd, 1994)

أسس التقويم

عندما نريد أن يكون التقويم إيجابياً فى تحسين العملية التربوية لابد من أسس يرتكز عليها منها :

١) أن تكون انظمة التقويم عادلة للطلاب .

٢) أن يتعاون الجميع لدعم عملية التقويم .

٣) أن يشارك المجتمع بدور يسهم فى تطوير التقويم .

٤) المراجعة الدورية لأدوات التقويم ووسائله .

٥) أن يرتبط التقويم بالأهداف .

٦) أن يكون التقويم مستمراً وغير محدد بفترة زمنية معينة .

٧) أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب العملية التعليمية مثل طريقة التدريس، والمقررات الدراسية، والإمكانيات المادية بالمدرسة والتلميذ.

٨) أن يكـــون الـــتقويم متنوعاً ومتعدداً فى الوسائل والأدوات لكى يواجه تعدد وتنوع الجوانب المراد تقويمها .

٩) أن يكون التقويم علمياً ولتحقيق ذلك لابد من توافر شروط معينة مثل الصدق والثبات والموضوعية .

١٠) أن يكون التقويم اقتصادياً .

١١) أن يتم التقويم بطريقة تعاونية فتشلرك فيه جميع الأطراف المعنية فى العملية التعليمية بحسبانهم قوى مؤثرة فى عملية التعليم .

الآثار السلبية للتقويم التربوي

عـــند النظر إلى التقويم فى ضوء التربية التقليدية نجد أنه يتعامل مع الفـــرد المـــتعلم وكأنه آله معرفية وحيوان اختبارات، فالمهم هو دراسة المقررات والنجاح في اختباراتها، ولهذا فهو يركز على نجومية الدرجات، ويـــرفع راية نسب الذكاء والتحصيل، وتتحول العملية أحيانا إلى حالة من الهوس الفعلي بالدرجات والمجاميع والنسب المئوية للدرجات، ينخرط فيها الأهل جميعهم، فى حالة من الضغوط النفسية غير اليسيرة معززين بذلك التوجهات المدرسية ولاشك مطلقا بأهمية التحصيل وبناء القاعدة المعرفية، إلا أنـــه يتعـــين ألا تظـــل فوقية تلقينية بسبب حاجة المعلمين إلى إنهاء المقـــررات الدراســـية فى حالة من السباق مع الزمن (مصطفى حجازي، ٢٠٠١: ١٥٧)

وإن المطلع على واقع التقويم التربوى فى الوطن العربى يجد أن بوناً شاســـعاً مـــازال يفصله عن التقويم التربوى الحديث والمستقبلى ،فمازال الهـــدف الرئيسى لعملية التقويم إصدار الأحكام على المتعلمين وتصنيفهم بدلاً من تحسين عملية التعليم، وتحديد فرص التلاميذ فى استكمال المراحل العلـــيا مـــن التعلـــيم والحـــصول علـــى وظيفة .. ولذلك كثيراً ماتقيس

الامـــتحانات الجانب المعرفى فى أدنى مستوياته، وتهمل الجانب المهارى والجانب الوجدانى. وغالباً ما يركز المعلمون على الإلقاء والتلقين. ويهتم الطلبة بالحفظ والاسترجاع لأن الامتحانات تركز كثيراً على تلك الجوانب (أحمد حجى، ١٩٩٤) وتتجاهل التحليل والتشخيص لكشف نقاط الضعف فـــى المتعلمـــين وفى المادة التعليمية (أحمد صيداوى، ١٩٨٥).. كما أن الـــتقويم التـــربوى فى الوطن العربى بشكل عام يعانى أيضاً من سلبيات مهمـــة مـــنها النظر أحياناً إليه كغاية بدلاً من كونه وسيلة لتطوير العملية التـــربوية والتعليمية . والافتقار إلى الاستمرارية . فكثيراً مايكون التقويم عملية موسمية منقطعة . والبعد عن الشمولية ففى الغالب يتم تقويم الجانب المعرفـــى فقـــط، ويـــتم التركيز على الطالب أساساً دون سائر العناصر الأخـــرى للعملية التعليمية – التعلمية كالمنهج والمعلم مثلاً، والافتقار إلى الـــتعاون فى التقويم . فالتقويم عملية واسعة وشاملة وكبيرة، ولذلك فإنها تحـــتاج إلـــى تعـــاون أطـــراف كثيرة وتضافر جهودها لتحقيق الأهداف المرجوة، والاعتماد بشكل رئيسى على أداة واحدة تقريباً هى الامتحانات وتجاهـــل الأدوات الأخرى كالاستبيانات والملاحظة والمشاركة والمناقشة والمقابلـــة وكـــتابة التقارير والأبحاث ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم وغيرها (Burdeb&Byrd, 1994)

وهذا دليل قوى يشير إلى أن المدرسة تغرس فى نفس الطالب السلبية والطاعـــة العمـــياء، الأمـــر الـــذي يـــرفع من مستوى إنجازه المدرسي والحـــصول علـــى درجات أعلى، والفوز برضا معلميه، ولكن مع تدنى القدرة على الإبداع وحسن الاختيار ونقص الوعى بالعمليات المعرفية.

وفى هذه الحالة فإن فشل التعليم يرجع إلى أننا نربطه بالحصول على الـــشهادة باعتبارها الهدف الأول من التعليم، وأن نجاحنا فيه يعتمد على الانـــتظام فـــى المدرسة، وتزداد أهميته بازدياد المدخلات فيه، وأن ذلك

يمكن قياسه وتوثيقه بالشهادات، وفى ذلك تخطئ المدرسة حين ترسخ فى أذهان التلاميذ قابلية كل شئ للقياس والتقويم، حتى فى ما يعرض لهم من تصورات وأفكار، وكذلك إلى إنسانيتهم ومثلهم وأخلاقهم.

ومن ناحية أخرى قد يكون التقويم التربوى أحد مصادر اغتراب الطلاب عن التعليم وانفصالهم عنه، وكراهيتهم له ،فحسب بعض الدراسات (Bloom , 1981 ; Travis , 1995) حينما يتم التركيز على المستويات الدنيا للتعليم كالتذكر، وإهمال العمليات العقلية، والتركيز الكبير على الامتحانات الذى من شأنه إلحاق الأذى بكثير من الطلاب لأن الطلاب الجيدين لا يحتاجون الكثير من الاختبارات والفحوص، أما الطلاب الذين يعانون من ضعف المستوى التحصيلى فإن الامتحانات قد تفقدهم الثقة بأنفسهم، وتكسبهم فى حالة تكرار فشلهم مفردات تعلم العجز .

ومن جهة أخرى فإن الامتحانات فى حالات كثيرة لا تكون أدوات دقيقة لتقييم أداء الطلاب، ويتم تصنيف الطلاب إلى فئات بناءاً على نتائجها التى يشوبها العديد من الأخطاء، ويصيبها الكثير من التحيز، فكثيراً ما كانت تلك النتائج المشكوك فى صحتها أصلا سبباً لفقدان المتعلمين لرغبتهم فى التعلم، ومصدراً لكراهية المدرسة. ويزيد المشكلة تعقيداً مساهمة الامتحانات والدرجات والتصنيف فى إذكاء التنافس بين الطلاب ،رغم ثبات نتائجه التدميرية بين الطلاب، وإحباطه للكثير من المتعلمين، وكثيراً ما يتم تثبيت تلك النتائج غير الدقيقة فى ملفات الطلاب مما يبقيهم أسرى أو سجناء لها. يصعب عليهم الخروج من قيودها أو التحرر من إيحاءاتها ومعانيها التى تظل تلاحقهم لفترة طويلة، حيث يتم الاعتماد عليها، والرجوع إليها فى الفترات والمراحل اللاحقة لإصدار الأحكام وتحديد المستويات أو تصنيف الطلاب إلى مجموعات، وهو مازال شائعاً رغم أن نتائجه السلبية أصبحت مؤكدة علمياً .

كمـــا أن الدرجات والسجلات والتصنيفات تركز على الفشل الدراسى أكثر من تركيزها على التعلم، وأن التلاميذ الذين يوصمون بالفشل يبدءون بـــتكوين إدراكــات سلبية لأنفسهم ويفقدون الأمل بالنجاح مما يقودهم إلى التسرب من المدرسة، بسبب وضعهم فى زاوية الفشل، وبتكرار وضعيتهم هذه يتهيئون إلى مفردات العجز المتعلم .

ومـــن السلبيات الأخرى لهذا النوع التقليدي من التقييم القرارات التى تلـــى التقويم، وتستند عليه، فالطلاب الذين يحصلون على درجات متدنية فى نهاية العام إما يتم ترفيعهم للصف الدراسى الأعلى، أو أن يطلب منهم الـــبقاء وإعـــادة السنة، والتجربتان فى الحالتين لها نتائج مدمرة، وتجعل الطلاب يقتنعون أن التقويم عملية اعتباطية وعشوائية (يزيد السورطى، ٢٠٠٣)

إن أسطورة القياس التى نؤمن بها تؤدى بالطلبة وبشكل مستديم إلى حلبة التنافس فى الحصول على الدرجات، مما يخلق بطبيعته إصدار قوائم ناجحين وأخرى راسبين، أو أشخاصاً متفوقين وآخرين ضعفاء عاجزين، إن الأطفال الذين لديهم ميل طبيعي نحو الإبداع وحب الاستطلاع والقيام بأنـــشطة تطوعية يدفعهم ذلك إلى الانصراف نحو ميولهم أولاً وليس نحو رضا معلميهم، مما يجعلنا نضعهم أحياناً فى عداد المشاغبين

كمـــا أن إعطـــاء أهمـــية كبيرة للدرجات المرتفعة والحصول على الـــشهادة للعمـــل أو للتمكن من الالتحاق بنوع التعليم؛ أدى من ناحية إلى الـــسعي بجد إلى حفظ واستظهار العديد من المواد الدراسية، حيث يكون التركيـــز علـــى عملـــية التـــرديد والتـــسميع وحفظ الحقائق فى مواقف الامـــتحانات، ومن ثم تسيطر الدافعية الخارجية على التلاميذ، متمثلة فى الخـــوف مـــن الفشل وإدراك قيمة الدرجة النهائية دون اعتبار لخطوات

الحصول عليها، أو دون اعتبار للمقومات والمعطيات الشرعية للحصول عليها، ويتوائم مع هذه الدافعية استراتيجية معينة منتشرة في عملية التعلم هـي استراتيجية النقل والحفظ الآلي، والاتجاه نحو الدروس الخصوصية. وأدى من ناحية أخرى – فى مجتمعنا – لدى البعض إلى اعتبار الحصول علـى الـشهادة مـسألة حـياة أو موت، وأنه فى ضوء الضعف النفسي اجتماعي الذى ارتبط بهذا الوضع انتشرت ظاهرة الغش فى الامتحانات، فأصبحت نكبة أخلاقية للمجتمع .

التقويم قد يكون مصدر للضغط النفسى

قد يكون شعور الطلاب بأن الاختبارات مواقف تقويمية ضاغطة تهدد ذواتهـم، وقد يكون هذا الشعور ناتجا عن ظروف الامتحان وملابساتها، ومـا تمـثله نتائجها من تقدير مصير الطلاب وتحديد مستقبلهم، كما أن المواقـف الأسـرية تجـاه الامتحانات – في هذه الأيام – تؤدى إلى نمو الخـوف وبزيادة الخوف يزداد القلق والاكتئاب،ومن ثم الإدراك المحرف بأن موقف الامتحان قد يكون خارج نطاق قدرات الفرد، وقد يعتمد القلق المـصاحب لمواقـف الـتقويم بدرجـة كبيـرة على بعض سمات الفرد وخصائصه مثل نسبة ذكائه ومفهومه عن ذاته، ومستوى دافعيته، وعادات استذكاره، وسمة القلق لديه، ومعارفه المشوهة عن موقف الامتحان .

فالامـتحانات – على حد قول – فؤاد زكريا (١٩٧٥) تمثل طقسا من الطقـوس العجيـبة التي تجمع على نحو يبعث على الدهشة بين جو الرهبة الشديدة والهزل المفرط . أما الرهبة فتتمثل فى جو الرعب الذي يحيط بكل امتحان، وتوتر الأعصاب وانهيارها ... وأما الهزل، فيتجلى فى عدم الجدية التـي تـؤخذ بهـا عملية الامتحان، إذ يشتد من جهة التهاون (والذاتية) من المصححين .. وتنتشر من جهة أخرى فنون الغش في جميع مراحل التعليم .

وعلـــى حـــد قـــول يوسف إدريس، حيث يقول إلى أين وصلنا في موضوع الامتحانات ؟، لقد أصبحت القيمة التربوية الوحيدة المتفق عليها في مجتمعنا لنجاح التربية أو فشلها أو لنجاح الشاب، أو الفتاة أو لفشلهما هي موقفه على سبيل المثال في الثانوية العامة، وبالضبط مجموعه، فيفعل الـــولد أو البنت أى شئ مادام سيأتي بمجموع هائل فى الثانوية العامة، إذ أن ذلك المجموع لن يحدد رجولته وقيمه وأخلاقه ومثله العليا فقط، ولكنه أيضا سيرى المجتمع وعلى الفور أن كان فلان قد نجح في تربية ابنه أو أولاده أو فـــشل " أي وضـــع خطير صرنا إليه " أن ينتهي المجتمع إلى القـــيمة الوحيدة الرفيعة القيمة فيه أو التي تحدد درجة صاحبها، ليس فقط مـــن النـــبوغ ولكـــن أيضا من السلوك ومن الأخلاق، هي مجموعه في الثانوية العامة أو فشله فيها .

التقويم مصدر للخوف من الامتحانات

فـــى بعـــض الأحـــيان غاية تسلطية بحد ذاته، يثير الرعب والقلق والخـــوف فى نفوس وقلوب الكثير من الطلاب حتى قال أحد الباحثين : " رعب الامتحانات لا يقل ترويعاً عن الرعب السياسى والغذائى والعسكرى والنووى والوجودى، فيما لو علمنا أم أكثر من عشرة ملايين طالب عربى مـــثلا يتعرضـــون لهـــذا الرعب سنوياً، ويكون ضحية هذا الرعب طلبة يتـــشردون، وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون، وطلبة يضطربون نفسياً (شاكر النابلسى، ١٩٨٨ : ١١٧)

لـــذا ينظـــر عـــدد كبير من الطلاب إلى الامتحانات ككابوس مفزع وســـيف مـــسلط على رقابهم فهى فى معظمها تتسم بقلة المرونة وضعف الـــتعمق فى معالجة الموضوعات، والتركيز على الحفظ الببغاوى (أحمد صـــيداوى، ١٩٩٤) وقـــياس القدرات العقلية الدنيا فقط كالتذكر والفهم،

وإهمال عمليات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، والافتقاد إلى شروط الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية، والشمول وسهولة التطبيق، والتدرج في الصعوبة والسهولة (ناثر سارة، ١٩٩٠)

كما أن الطالب يخاف الامتحانات التي تفرض عليه لعدة أسباب، منها أنها تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى تحصيله وكفاءته، وبالتالي يـتم على أساسها تحديد مصيره الذي يصبح بين يدي المدرس الذي يعد الامـتحان ويـنفذه ويصحح الأوراق، ويرصد الدرجات بطريقة قد تكون ذاتية أحياناً، ثم أن الامتحانات رديفاً للتقويم قد يجعل التلقين صنواً للتعليم ممـا يؤثر بشكل سلبي على العملية التربوية والتعليمية بزمتها ولإعطاء صـورة أكثـر صدقاً وواقعية عن وضع التقويم التربوي في المؤسسات التعليمـية عمـوماً. وفي هذا الصدد أشار تقرير حول حاضر الجامعات المـصرية ومستقبلها – على سبيل المثال – إلى أن التقويم فيها يقوم على امـتحانات " لا تقـيس إلا مـا استظهره الطلاب من معلومات الكتب أو المذكـرات، ويجـرى الامتحان في كثير من الكليات مرة واحدة في آخر العام. أما وسائل التقويم التي ينبغي أن تتم على مدار العام بوسائل متنوعة فلا تكاد توجد إلا في القليل النادر. ولقد أصبح الهدف النهائي من العملية النجاح في الامتحان أيا كانت وسائله (محمود الناقة، ١٩٨٦: ٢٨)

أمـا علـى مـستوى التعليم المدرسي في مصر فقد استعرض سعيد إسماعيل على بعض البحوث حول الاختبارات المدرسية، وتوصل إلى أن من أهم مشكلات الامتحانات مايلي :

١- الامتحان التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئاً واحداً بل أشياء كثيرة مختلط بعـضها بـبعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التقويم التربوى أن المقياس الذي يستعمل لقياس شيئين في أن واحد لا يقيس شيئا ما "

٢- ورقة الامتحان التقليدى تحتوى على عدد قليل من الأسئلة، ولا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج، ولا عينة معقولة منها، ولذلك قد يصادف الحظ تلميذا فى امتحان ما فتأتى الأسئلة بما يتقنه أو تعاكسه فى امتحان آخر فتأتى الأسئلة مما لا يعرفه .

٣- الاختبار مقياس ذاتى، ومعنى هذا أن النتائج التى يعطيها تتأثر برأى الشخص الذى يقوم به وتقديره، وتتجلى هذه الذاتية فى جميع خطوات الامتحان، فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها لقوة التلاميذ هو حكم ذاتي يتوقف على رأى المصحح

٤- ونظم التقويم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب، ولكنها لا تشمل على النواحى التشخيصية التى تبين بوضوح نواحى ضعف التلاميذ حتى يعالجها فى محاولته التالية .

وفى ضوء ذلك فإن التقويم التربوى أصبح أداة للتسلط على الطالب وترويعه والتحكم بمستقبله ومصيره وإضعاف قدراته لأنه يقوم على " الامتحانات بصورتها التقليدية وما يرتبط بها من تأكيد طرق وعلاقات ومواقف تقوم أساساً على التلقين من جانب المعلمين، والسلبية وإدراك العجز من جانب المتعلمين مما يعوق التفاعل البناء والتجديد المستمر والتفكير الناقد والتعلم الذاتى (يزيد السورطى، ١٩٩٨) والوعي بالعمليات المعرفية، ويخل بمدركات الفرد عن ذاته وعن الصفات الإيجابية التى يمتلكها، ويوقعه فى معارف مشوهة تعطيه إيحاءاً بأنه لا يملك القدرة على النجاح (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤)

ففى نظام يقوم على الحفظ والترديد ويعتبر الامتحانات المؤشر الوحيد لتقييم التلاميذ تبرز النزاعات الفردية، وتتفشى ظاهرة الغش والمنافسة السلبية، بينما تختف مثل تلك النزاعات فى نظام تعليم يقوم على

القـــراءة والإطلاع الحر، ويغرس قيم الابتكار والجماعية والتعاون • كما أن نظام التعليم الذى يقوم على مشاركة التلاميذ فى الإدارة وإشراكهم فى العملـــية التربوية يزيد من الترابط بين التلاميذ ويغرس فيهم قيم الاختيار ويـــسمح لهم بالقيام بدور إيجابي فى المؤسسة التى يتلقون فيها العلم، كما يـــدفعهم إلى اختيار ممثليهم من التلاميذ عكس النظام التعليمي الذى يقوم على اعتبار التلاميذ طرفاً متلقياً فقط يقتصر دورهم على الدروس وحدهاً، إذ يكتسب التلاميذ قيم السلبية والانزواء واللامبالاة .

التقويم التربوي والثقة بالنفس

يجسد سيد عثمان (١٩٧٧) قضية الامتحانات ودورها فى التقليل من ثقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وسيادة سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا وخلقيا ودينيا يمارسها الفرد لاجتياز الامتحان، ومن أهمها الغش فى الاختبارات، حـــيث يشير إلى أن الامتحان هو التعبير المادى عن السلطة، أو هو أداة الضبط فى يد السلطة القاهرة، والامتحان أسلوب من أساليب تطبيع الطفل اجتماعيا فى مراحل مبكرة من نموه على :

- الخضوع للسلطة الخارجية خضوعاً مستسلماً
- الـــتوجه إلـــى الخارج، إلى الآخرين، إلى السلطة الخارجية فى تقدير قيمة ما يعمل
- أن يكـــون مـــصدر تقويم الذات هو تقدير السلطة الخارجية بقيمة ما يقدمه الفرد من عمل تزنه هذه السلطة
- أن الجزاء الخارجى أولى وأعلى من الجزاء الذاتى
- فقـــدان الثقة فى قدرة الفرد على أن يقوم ذاته ويقرر عمله، بل فكره ومشاعره وعقائده

- إرضـــاء السلطة الخارجية ومعاييرها مع إغفال الحاجة الذاتية والنمو الذاتى والتكامل الذاتى
- التنازل بل إلغاء الذاتية وإذابتها فى بوتقة الجماعة والعمومية، ويعلق سـيد عـثمان على هذه الجوانب بقوله (هل يفعل الامتحان هذا كله، ويجـيب أجـل، وزيـادة حقاً إنه امتحان فى مادة ولكنه أداة تطويع وتطبيع رهيبة تتجاوز آثارها درجات الرسوب والنجاح أو الشهادات المقررة لمن قفز وسبق ؟ أو اللعنات المحقرة لمن كبى أو أخفق)

إن نظـام الدرجات لا يقيس فى الحقيقة سوى جزء يسير مما يتعلمه الطلاب، والسير على هديه يعد سببً كافى يحول دون أصحاب المواهب والبـصيرة النافذة من الإبداع داخل جدران المدرسة، كما حدث مثلاً مع أينـشتاين وفورد، فالموهبة الذهنية التى امتلكها كل منهما تتمثل فى رؤية العـالم من حولهما، وفى حل المشكلات بأسلوب يخرج عن نطاق التفكير الـذى اعتاده غيرهما، وإنما الانطلاق فى التفكير وفق تصورهما الخاص ودون الالتزام بحدود يفرضها النظام التعليمي، أو العرف أو العادة، وقلما كانـا مهتمين فى معرفة أو تفكير يخضع للقياس طبقا للدرجات، أو نتائج الامـتحانات، فأحدثا بذلك ثورة عارمة فى الميدان الصناعي والفيزيائي، وأوجدا رؤى جديدة عن العالم

وبالإمكـان ولـو للقلة من الطلبة أن نحفزهم على استخدام عقولهم وتصوراتهم بقدر أكبر مما اعتدنا عليه، كما يرى ضرورة تشجيعهم على التفكيـر المطلـق بعقـل مفتوح دون حدود أو قيود أو ارتباط بالماضي والحاضـر، ومن هنا يرى أن لدى الأفراد القدرة على أنواع متعددة من التفكيـر خارجه عما هو مألوف فى المدرسة، وبعيدة عن حدود عمليات الـتقويم الحالـية، فنحن قمنا بتقليص المفاهيم المطلقة مثل: يفهم، يعرف،

ويقــدر ويــستمع ويعــتقد، وحولناها إلى سلوك قابل للقياس مثل : يحدد ويكتب ويصنف ويضيف ويطابق ويختلف

وإذا عملــت المدرسة على تعزيز خبرات الطالب التربوية، فإن ذلك يقلل من احتمال تسربه منها، أو لجوئه للفوضى والبلطجة وإثارة المشاكل، وحين يسمح التعلم فيها باستخدام العقل بشكل مفتوح وبأقصى طاقاته يتسع عــنده نطــاق التفكيــر واستثمار أكبر قدر من قواه العقلية، وإذا لقى من المدرســة التــشجيع والتقدير تصبح عندها المدرسة المكان الذي ينتج فيه الإنــسان، ويخصب إنتاجه الحر الخالي من الحدود والقيود، نحن بحاجة إلـــى جــيل من الصغار يقدر على التفكير وعلى الشرح والتعليل، وعلى العمل الجماعي، قادر على الاستبصار وبعد النظر لاستكشاف آفاق جديدة يفيد منها العالم كله

التقويم ودافعية التلاميذ

إن الــتقويم أحد العوامل المهمة التي تؤثر على دافعية التلاميذ، وقد يؤثر على شعور التلاميذ بالعجز ،عندما يركز على المقارنة الجماعية لا المقارنــة الذاتية، عندما لا يتيح فرصا متكافئة فى القياس ،عندما لا يكون هــناك خــط واضح وفاصل بين من يعرف ومن لا يعرف، عندما تكون الــدرجات أداة الــتقويم الشائعة والوحيدة، عندما لا يتيح التقويم الإدراك المنطقي لقيمة الجهد والسمات الشخصية فى إحراز النتائج، وعندما يركز الــتقويم علــى رســوب وفشل التلاميذ لا على خبرات نجاحهم وتمكنهم (Nichols & Steffy , 1999: 209)

وعلى الرغم من الانتقادات القوية التى توجه للاختبارات والدرجات إلا أنهــا ينبغــى أن تــستخدم وهى أساس لأنواع مختلفة من المكافآت، كالتخــرج والتــرقية ن ونيل المؤهلات،والقبول بالكليات والمعاهد الفنية،

والحصول على أعمال أفضل، وشهرة أعظم ،ومسئولية أكبر، ولذلك فإن لهـــا تأثيـــراً دافعـــياً، ويتعلم التلاميذ أن ثمة فوائد ترتبط بالحصول على الـــدرجات والتقديرات، ومن هنا يكون للدرجات والتقديرات والاختبارات أثر يدفع التلاميذ للتعلم، وهذا يصدق على معظم التلاميذ ولكنها تؤدى إلى نقـــصان رغـــبة الـــبعض فى العمل فى أنشطة وأعمال خارج المدرسة، وينبغـــى علىّ المعلم أن يشرح لتلاميذه وظيفة الاختبارات، وكيف توضع وكـــيف تفـــسر، وعليه أن يستخدم الاختبارات والدرجات لتزويد التلاميذ بالمعلـــومات ولـــيس لعقابهم، وعليه أن يدرك أن الاختبارات والدرجات شـــاهد علـــى الاتقـــان والنمو، وليست دليلاً على موضع التلميذ بالنسبة لأقرانه، وعليه ان يدرك أن الاختبارات والدرجات تدل على الجهد وليس علـــى قدرة عقلية غير قابلة للتغيير، إن مثل هذا المعلم يحول الاختبارات والدرجات إلى أداة عظيمة التأثير فى نمو التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم .

التقويم التربوى واستجابة العجز المتعلم

قد يرتبط التقويم باستجابة العجز المتعلم عندما يحطم المثابر، ويشجع الضعيف ويهزم المقتدر، ويقوى الفاشل بسبب اعتقاد التلميذ بأن النتيجة التـــي يحـــصل عليها نتيجة وهمية لا تأتى من قدرات حقيقية ،ولا حتى ســـمات شخصية ثابتة، فهي نتيجة راجعة لعوامل خارجية لا شأن للتلميذ بهـــا، حيث يقول تلميذ ما أنني أدخل الامتحان وأستطيع النجاح، بصرف النظر عن الجهد الذي أبذله، أى أستطيع النجاح بالحظ أو الصدفة أو حتى بـــشراء المعلم، وهناك تلميذ أخر يقول أن الجهد لا يأتى بنتيجة فى مثل هـــذه الظـــروف، فهي ظروف لا تثيب المجتهد، تشجع الضعيف، تطمث التمايـــز ،تدعـــوا للتشابه، تدعوا للاتكالية، وتهيئ لاعتقاد مشوه بأن أى نتـــيجة تأتى من غير إعمال حقيقي للجهد والفعل، وأن جهد الفرد وسيلة

غير فعالة فى تحقيق النتيجة، أو أن قوة الآخرين والحظ والصدفة عوامل أساسية فى تحقيق النجاح، بما يؤدى إلى عدم الانهماك بفاعلية فى الأنشطة المدرسية .

فالمعلم يؤثر على الطفل فى مواقف الاختبار، لأن فيها يحكم المعلم على أداء الطفل " حسنا أو سيئا، مقبولا أو غير مقبول، وفشله فى الحصول على استحسان معلمه ورضاه عن أدائه يشعره بعدم الكفاءة والعجز والدونية، ويضعف مكانته الاجتماعية بين زملائه، لا سيما إذا أصدر المعلم حكمه بالسوء وعدم الفلاح فى الدراسة على مسمع من زملائه (محمد عودة، وكمال مرسى، ١٩٩٧: ٢٦٥) . ويرى سارسون أن هذا الحكم القاسي من المعلم يؤلم الطفل، ويثير فيه مشاعر العداوة نحو المعلم، لكنه قد يكبت هذه المشاعر، ويظهر بدلا منها القلق والاتكالية، والشعور بالاستسلام، وعدم القدرة على التحكم، وهى أيضاً مشاعر مؤلمة تؤدى إلى سوء توافقه فى الفصل، وتضعف تحصيله الدراسى، وتزيد كراهيته للدراسة .

ولا يرجع ضعف التحصيل فى هذه الحالة إلى نقص فى ذكائه بقدر ما يرجع إلى سوء علاقته بمعلمه، وإدراكه للحكم غير العادل من معلمه، وشعوره بالخوف من تكرار فشله، وإدراكه لتكرار التقويم غير العادل فى مواقف الإنجاز المقبلة، وانشغاله بذلك عند الإجابة على أسئلة الاختبار .

إن التعلم من أجل الدرجات والتنافس فى الحصول عليها يخلق جواً تعليمياً عدائياً يشعر معه العديد من الطلاب بالانعزالية، وبأنهم مواطنون من الدرجة الثانية، فالتنافس للحصول على الدرجات يؤدي بالفرد إلى الأنانية، والتركيز على الذات وتضخيم هويتها، وكلما قل اهتمامنا بالحصول على الدرجات المرتفعة وقمنا بأعمال اجتماعية مشتركة يسودها الود والتفاهم والتعاون قل لدينا الإحساس بالقلق والتوتر، حتى ولو

تعرضنا للتقويم بشكل مستمر، وحين يجرى التركيز على العمل الجماعي يتقــبل الطلــبة حمل مسئولية تصرفاتهم، ويقوى عندهم الشعور بالعطف والـــود نحـــو زملائهم، مما يخلق فى نفوسهم الطمأنينة التى تبعدهم عن اللجـــوء لاستعمال العنف والقسوة في تصرفاتهم ·إن الاتجاه نحو التعاون فـــى التربية سيبقى أبعداً أثر وأطول ديمومة، وإذا منحنا الطلاب فرصة أكبر للقيام بحل المشكلات بشكل تعاوني نكون بذلك قد هيأنا لهم الفرصة، وبشكل مسبق لخلق جو يسوده النظام وروح العمل وروح الفريق .

فالأفكـــار التـــربوية القديمـــة تفترض أن الطفل يولد ولديه قدرة من الـــذكاء محـــدودة قابلة للقياس،وقد كان هذا الاتجاه مبرراً للفحوص التى تجـــريها المـــدارس للوقـــوف على مدى ذكاء الطالب وقدرته العقلية،أما الـــرؤية الجديدة فترى أن لدى كل طفل قدرة فطرية للتعلم (محمد عدس، ١٩٩٦: ٩١)

وتـــرى دويـــك (Dweck;1986: 1043) أن تقـــويم التلاميذ غير العادل يجعلهم أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل، وأقـــل مبادأة، وأقل تحملاً للمسؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم، ولا قيمة لجهدهم وسماتهم الشخصية فى التأثير على النتـــيجة، ويدركون أن فشلهم نتيجة نقص فى قدرتهم أو لعوامل خارجية بعـــيدة عـــن نطاق تحكمهم، ويدركون الاستقلالية التامة بين سلوك الفرد وتمـــثله أو انـــسحابه من المثيرات المؤلمة، ويميلون إلى عزو فشلهم إلى تأثير العوامل الخارجية أو تجاهل دور الدافعية، وهم يشعرون بالعجز فى الـــتحكم فى النتائج، ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغيـــر ·ويقلعـــون بـــسهولة وبـــسرعة وبشكل دائم عندما يواجهون أية صـــعوبات أكاديمـــية، وهى بذلك يقلصون عوامل النجاح ويفرطون فى عـــوامل الفـــشل . وبالتالـــي يـــرون هؤلاء التلاميذ أن نجاحاتهم الحالية

صـــعبة، ومن ثم يعممون توقعاتهم للعجز على مواقف مقبلة .(Dweck &leggett,1988:260 , Diener & Dweck,1980:940)

وقــد ذكــر أربتــنت (Arbuthnot , 2000)أن العجز الذى تحدثه التــربية يأتـــى من تعاملات سيئة رتيبة تظلم المتعلم وتضعف عنده الثقة بالــذات . تقلل تلقائيته وتسد سبله إلى التفوق والنجاح، وقد يكون ذلك فى نظام المكافآت حيث يدرك التلميذ فى هذه الحالة أن أفعاله ليس لها علاقة بــنوع الإثابـــة التى يأخذها ومن ثم يفقد دافعيته ويصاب بالكسل المتعلم learned laziness بــسبب إدراكه للظلم والقهر من نظام التقييم كونه نظـــام غير عادل لا يقيم الجهود على أساس سليم وموضوعي، بالإضافة إلـــى مجمـــوعة من المبادئ يرتكز عليها التقويم غير العادل والذى يعد أرض خصبة لتكوين مفردات العجز المتعلم منها :

- تتجاهل العلاقات وبالتالي تخلق الغضب والحزن .
- تسمح بالتفكك والتنافر وبالتالي تخلق الانسحاب والعجز
- تجعــل المعلــم يستغل نفوذه وبالتالي تخلق المقاومة، وعدم المسئولية
- تتجاهل المعنى وبالتالي تخلق الأنانية (selfishness)
- تفــرض سمات وسلوكيات معينة وبالتالي تخلق أداءً يعوزه الحيوية ومفعم بالعجز (Arnold , 2001)

وعند تطبيق ظاهرة العجز المتعلم على العمال المظلومين Injured Workers نجــد أنهـــا تـــصف ما يمكن أن يحدث عندما يلتحق العمال المظلومـــين بالعمـــل، حيث يعتقدون أنهم سيكافئون أو يعاقبون بصرف النظر عن محاولاتهم وأعمالهم فيفتقدون الدافع، لأن النتيجة ستكون واحدة فى حالة تعاونهم أو محاولاتهم أو عدم تعاونهم وعدم محاولاتهم، وهذا ما

يطلـــق علـــيه أحيانا بتعلم الكسل أو تعلم البلادة، ومن هنا يمكن القول أن نظام التقويم المتبع هو الذي يحدث الشعور بالعجز إما من خلال المكافأة أو الثواب غير المقترن بالاستجابة، فنحن نحتاج إلى نظام يدعو إلى التقدم ولا يعلم الكسل أو العجز، ويحدد بشكل موضوعى الاستجابات التي تقوم بها الأفراد ،ومدى جدوى المقابل المادي والمعنوي، فكون النظام غامضا يجعـــل العمـــال غيـــر واثقين من نظم التقويم المتبعة، لأنهم يعتقدون أن الجمـــيع ضدهم، ويعتقدون بوجود فجوة بينهم وبين صاحب العمل، وفى هـــذه الحالة يجب أن يسود بين العمال المقولة التى تقول " أن النظام من أجـــل الجمـــيع، وكلـــنا عمـــال، وكلنا أصحاب أعمال " ويجب الاهتمام بالحاجـــات النفسية التى يحتاجها العمال، وأن نعالج القول الذى يقول بأن معظـــم العمـــال كسالى ولا يؤدون بجد، ويجب أن نتقرب منهم لنفهم ما يعانون، وماهى الصعوبات التي تقف أمامهم، يجب أن نهتم بإعادة تدريب العمـــال، أو تحـــسين وضـــعهم الوظيفي باستمرار، والاهتمام بالرحلات والتأمينات الاجتماعية واشتراكهم فى النوادي.

وفى السياق التعليمي ربما تمتلك التلاميذ القدرة على النجاح، ولكنهم لا يحاولـــون الـــنجاح بسبب اعتقادهم أن جهودهم وقدراتهم لا يتم تقيمها على أساس موضوعي، أو أن التقويم لا ينمى القدرة على التحكم، ويوحى للتلميذ بأن الإثابة لا ترتبط بالجهد و ،لقدرة، فالتقويم بهذا الشكل ينمى لدى التلمـــيذ الاعـــتقاد فـــى نقـــص قدرتـــه وثقـــته فى ذاته، وعدم استخدام اســـتراتيجيات فعالة لحل المشكلات. والتعود على التفسير غير المنطقي للأحداث، فيفسرون الفشل كنقص قدراتهم، والنجاح بسبب عوامل خارجية لا دخـــل لهـــم فـــيها، وتنتابهم تشوهات معرفية من قبيل : توقع الفشل، الانسحاب بسرعة عند مواجهة الصعوبات، وعدم إيمانهم بجدوى جهودهم واستخدامهم لاستراتيجيات معرفية غير جيدة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٤)

وأكد أميس (Ames , 1992 : 85) أن التقويم الذي يخبر التلاميذ بـأن استخدامهم للإستراتيجيات الفعالة للتعلم وحل المشكلات يعتمد على إدراكهـم لقـيمة الجهد، وما يتمتعون به من سمات شخصية إيجابية، هو تقـويم يحمـى التلاميذ من الوقوع فى مبدأ الانفصال بين الجهد المبذول ونتائج التعلم – وتوجد ممارسات تقويمية تجعل التلاميذ يشعرون بالعجز عندما :

١) تعـد المكافـأة محفز غير حقيقي للسلوك كونها غير مرتبطة بسلوك حقيقي وجهد فعال .

٢) لا تحسن المكافأة اعتقاد التلميذ بمقدرته وكفاءته .

٣) تـدرك التلامـيذ أن الآخـرين يثابون بسبب عوامل ليس لها علاقة بجهدهم وقدرتهم أى يدرك الفرد أن الغير يكافئون دون استحقاق .

٤) تدرك التلاميذ أن مظاهر التقويم ترتبط بالمقارنة مع الأخرين

٥) يـتحدث المعلـم للتلاميذ باستمرار عن أن التقويم لا يتم على أساس موضوعي

٦) تـدرك التلاميذ من خلال خبراتهم أن التقويم لا يتم على أساس غير عادل، فيوجد تلميذ لا يجتهد وينجح، وآخر اجتهد بالفعل وفشل .

٧) عـندما يكـون التقويم ظالما لدرجة أنه يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه، وكل ما يحول بينه وبين توكيد وتقدير ذاته .

٨) عندما يعاقب التلميذ عقابا لا يستحقه .

٩) عـندما يكـسبه التقويم قلة الحيلة إزاء مهمة اختبارية يريد ويستطيع أدائها

وفـــيما يلى بعض المقترحات الخاصة بتحصين التلاميذ ضد العجز الناتج عن التقويم وهى :

١) خفض قيمة المقارنة الجماعية فى الإنجاز

٢) استخدام مكافآت متعددة تنمى إحساس التلميذ بالتحكم .

٣) تشجيع التلاميذ على المشاركة فى عمليات التقويم .

٤) تــشجيع التلاميذ على التفسير العقلانى للأحداث، أى عندما يفشل لا يعجز، وعندما ينجح لا يغتر بنجاحه، ولا يقف غند حد هذا النجاح، فالنجاح هو ميلاد لنجاح آخر، والفشل لا يكون ميلاد لفشل آخر، بل بداية لنجاح يأتى من جهد الفرد وقدراته

٥) ينمـــى لـــدى التلميذ منطقية العلاقة بين الجهد والنتيجة، وأن أساس النجاح هو الجهد والقدرة، وما يتمتع به التلميذ من سمات شخصية .

٦) يجعل التلميذ معتقدا فى فعاليته الذاتية للتعلم من منطلق اعتقاد التلميذ فى العلاقة بين ما يقوم به من أفعال وما يحصل به على نتائج.

٧) يخفـــض بل يكف اعتقاد بعض التلاميذ من أن النجاح يرتبط بإنهاء المهمة، أو الحصول على الدرجة فقط بل إن النجاح والإثابة يرتبطان بالـــذات، ومن ثم حفزه واستمراره فى التعلم، لأن الذات باقية طالما بقى الإنسان يتعلم ،وأن هناك فرقا بين الطفل الذي يقرأ لكي ينجح ويحصل على الدرجة، والطفل الذي يقرأ ويستمتع بقراءته

٨) لا يركز التقويم على الرسوب، بل يجب أن يركز على النجاح، حتى ولـــو كانـــت نجاحات قليلة، فالنجاح القليل بداية لنجاح أكبر وإتقان أعظم .

٩) عمل معايير واضحة للتقويم، أي مساعدة التلاميذ على تعلم تقييم إنجازاتهم

١٠) تنمية إدراك التلميذ أن أى استجابة يصدرها مهما كانت قيمتها تعتبر خطوة حقيقية فى طريق النجاح.

١١) عدم تهوين أو إقلال المعلم من أى استجابة يصدرها التلميذ .

١٢) يجب أن يميز التقويم بين من يعرف ومن لا يعرف فعندما يكون سلوك طفلك سيئا، ميز ذلك له، على سبيل المثال أخبره أنك لا تحب أن يكون لعبه بهذا السوء، ولكنك مازلت تحبه، وأنا أعرف أنك سوف تتحسن غداً

١٣) دع الأطفال يعرفون أن الأخطاء أشياء طبيعية فى طريق التقدم والتطور، وأن كل فرد (بما فيهم الكبار) قد يخطئون

١٤) تقبل التلميذ دائما، حتى أذا أدى سلوكا أو نتيجة مرفوضة، فمثلا لا يمكن الحكم على التلميذ بالفشل من جراء فشله فى مهمة صغيرة، وقدم الثناء لكل نجاح يحققه الطفل (حتى ولو كان صغيراً جداً)وأثب كل طفل يحاول بجد

١٥) يجب أن تدرك التلاميذ بأن تصارع وتزاحم مع من لا يستحقون النجاح سعيا ليس له معنى لأن هذا النجاح قد حققوه بالفعل، وقد يكون معناه فقدان هذا النجاح لمعناه تحت أقدامهم بما يفتح الأبواب لمزيد من التصارع والتنافس على استخدام الوسائل غير الشرعية للنجاح، ومزيداً من فقدان المعاني .

١٦) يجب أن يدرك التلاميذ بان تربط حياتهم الأكاديمية بتلاميذ آخرين لهم مكانة حقيقية بينهم حتى يصبح هناك كعيار حقيقي لتقييم الأشياء،

بل ويصبح هناك معنى للمحاولات الجادة والمثابرة، والاستمرار فى حلــبة السباق والمنافسة، وأن اختلال هذه المعايير معناه الوحيد هو التخبط المطلق للأجيال القادمة بين ما هو صواب وما هو خطأ

١٧) مــصارحة التلامــيذ بأحقية البعض فى التفوق والنجاح على البعض الأخر، وأن يدركون بأن للقمة أناسا خلقهم الله – فى كافة الميادين – بمواصفات خاصة تؤهلهم إلى ذلك، وليس معنى ذلك أنهم لا يملكون ذلك .

ويقــدم ســيلجمان (Seligman , 200) بعض الإرشادات التربوية التى تحصن التلاميذ من تعلم العجز كما يلى :

- لا تــدع التلاميذ يستغرقون فى الفشل : فعندما يعبر أحد التلاميذ عن العجــز " بقوله " أنا لا أستطيع " لا تدعه يكرر هذه العبارة، وأوقف تفكيــره وســاعده أن يستبدلها بعبارات أكثر أملاً مثل " أنا أستطيع " اعــتماداً علــى جهدي ونجاحي السابق، وساعده على الاستمرار فى تعظيم استقلاليته.
- تعليمهم أن الأخطاء والارتباك أشياء طبيعية فى التعلم، وأن الأخطاء لا تساوى الفشل، وأن الفشل ليس نهاية العالم، فضلاً على التأكيد على الاســتفادة مــن الأخطاء، والتعامل مع الأخطاء كأجزاء طبيعية فى عملية التعلم .
- تعلــيمهم أن يغيــروا سلوكياتهم طبقا للظروف لا طبقا لجنسهم ، ولا طبقا لنزعة محددة سلفا أو حتى للقضاء والقدر .
- تعلــيمهم أن يكونوا إيجابيين مع المخاطر ،ويتقبلوا سلوك المخاطرة، ويكتسبوا الثقة بأنفسهم، وأن تكون الثقة واضحة قولاً وسلوكاً .

- تعلـيمهم علـــى عــدم تسمية الإجابات الخاطئة فشلاً، والتأكيد على الإجابات الخاطئة كأشياء فى عملية التعلم يجب تصحيحها .

ويـــرى كـــل من ستبك (Stipek , 1998: 8) ودويك (Dweck 1998:48), أن التحـــصين ضد العجز المتعلم قد يكون في مواقف تقويم تشجع الأبناء على استخدام عبارات التحكم نذكر منها :

١- عندما يأتى طفلك إلى البيت ويحضر لك الامتحان لا تسأله عن الدرجة التـــى وصـــل اليها بل اسأله عما ما فهمه أو تعلمه من حله لأسئلة الامتحان

٢- لا تشجع تلميذك أو لا تقول له عندما يستطيع الحصول على درجات مـــرتفعة أنـــك عملت بجد، بل قول له أنت عندما تستطيع تعلم مهام جديدة وتتقنها بسبب أنك عملت بجد وأديت بكفاءة

٣- لا تهنـــئ طفلـــك عندما يكون أحسن من الآخرين، بل هنئه وشجعه عندما يقدم ويحاول أن يتعلم ويتقن مهام وأنشطة، ويعتقد أن بإمكانه السيطرة على الأمور والأحداث لا السيطرة على الآخرين .

٤- لا تـــضيع نـــصب عـــين طفلك أن أساس التفوق هو الحصول على الـــدرجات المرتفعة بل اغرس فيه حب التمكن والتعلم وحب التوجه نحو تعلم المهام ،ويجب علينا كراشدين تشجيع تلاميذنا وأبنائنا على:

- محاولة إيجاد أسباب لأخطائهم
- تشجيعهم على بذل قصارى جهدهم لكى يتعلموا أشياء جديدة.
- تركيز انتباههم على أهمية وتحسين وتقدم تعلمهم وإتقانهم
- تشجيعهم على محاولة الوصول لأهدافهم
- تدريـــبهم علـــى الاحـــتفاظ بتهيؤ معرفى ثابت مؤداه " أنهم يستطيعون إذا حاولوا

- تدريبهم على كفاءة الذات واستمرارها فى ضوء إعلاء قيمة الجهد، وإدراك تعديل بنية الذكاء .

- بالإضـــافة إلى عبارات وجمل التحكم التى يعطيها المعلم لتلاميذه من قبيل :

  - إعطاء التلاميذ حرية فى أنهم يستطيعوا أن يكملوا المهمة التى فى أيديهم
  - السماح للتلاميذ بالمشاركة فى تصميم المهام الأكاديمية .
  - إعطاء التلاميذ اختيارات عن كيفية إكمال وإتقان المهام .
  - إعطـــاء التلامـــيذ اختيارات مختلفة لصعوبات متباينة للمهام لإكمالها وإتقانها .
  - إدماج التلاميذ فى عمليات وضع الأهداف الشخصية .
  - تركيز رؤية التلاميذ على أنشطة ومهام التعلم بدلاً من تركيز رؤيتها على السلوك
  - غرس مبدأ " حب المسئولية " لدى التلاميذ .
  - تجنب السخرية من التلاميذ فى السر والعلن .

علاوة على مايلى :

- ✓ بقـــدر ما تتوفر الأسباب لدى التلميذ عن اعتقاده أنه يستطيع الـــنجاح والـــتفوق بقـــدر ماتكون المحاولات التربوية لتنفيذ المبادئ السابقة سهلة وناجحة .
- ✓ بقـــدر ما يستطيع التلميذ إدراك أن جهده وكفاءته تعد مطلباً ضرورياً لمواجهة المواقف الحياتية والمدرسية بقدر ماتكون الجهود المبذولة لتنميته ناجحة

- ✓ بقدر مايستطيع المعلم تنمية إدراك التلميذ بإلزام نفسه بوضع وتحقيق أهداف محددة فى حياته ترتبط بقدراته وإمكاناته بقدر مايكون ذلك دليلاً على تفكير التلميذ وسلوكه فى المستقبل

- ✓ بقدرماينمى المعلم سلوك حفظ التلميذ بسجل عن مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه التى وضعها وألزم نفسه بها بقدر مايكون ذلك مؤثراً على تفكيره وسلوكه فى المستقبل .

وقدم ميكلنسير(Miklunçer,1994) بعض الإرشادات التربوية للمعلم لتحصين التلاميذ والأطفال من العجز المتعلم :

مساعدة التلاميذ أن تقبل المسئولية عن نجاحها، وتدرك أنها بجهدها ومثابرتها تستطع التغلب على الفشل .

تقديم الثناء للتلاميذ ولاسيما عندما يبذلون قصارى جهدهم، ولا نلوم التلاميذ التى لا تستطع تحقيق أهدافها بإتقان، وبدلا من ذلك نقدم لهم الثناء على محاولاتهم.

يقدم للتلاميذ اختيارات لفرص التعلم، وبهذا يعطى التلاميذ فرص تطوير الشعور بالتحكم، وقبول المسئولية وتعتقد أن بإمكانها تحقيق نتائج أكاديمية

يساعد المعلم تلاميذه على وضع مجموعة من الأهداف الواضحة والتي توجد وتنمى التحدي لدى التلاميذ .

التلاميذ يحتاجون إلى أن يعرفوا أنهم يستطيعون النجاح، إذا أدركوا واعتقدوا أنهم يمتلكون الجهد والقدرة على تغيير الفشل إلى النجاح .

النجاح الحقيقي يزيد من تقدير الذات، الثقة، يشكل ويطور إدراك القدرة على التحكم، وتشجيع أخذ المخاطرة، وبالتالي قبول المسئولية عن النتائج

ويقدم أر مرود (ormrod,1998) استراتيجيات تعليم تناسب ذوى العجز المتعلم يلخصها الجدول التالى :

الاستراتيجية التعليمية المناسبة	الخصائص المميزة	نوع العجز
استخدام التعزيزات الخارجية لتشجيعهم على بذل الجهد والإنجاز. تنمية وتحسين تحديهم أهداف واقعية لإنجازهم . تخفيض قلق الاختبار عندهم من خلال التعليم اللفظي . تعليمهم استراتيجيات تعلم فعالة تشجيعهم على عزو النجاح إلى هذه الإستراتيجيات . تشجيعهم على تطوير أكثر الإعزاءات تكيفاً للصعوبات الأكاديمية (مثل عزو الفشل إلى الجهد المنخفض . نقدم لهم العون عندما نتأكد فعلاً أنهم يحتاجون لها، ونعارض تقديمها لهم إذا تأكدنا أنهم يملكون القدرة على النجاح	دافعية داخلية منخفضة . قلق اختبار مرتفع يميلون إلى عزو فشلهم إلى نقص في قدراتهم (عامل غير قابل للتحكم) .. ويميلون إلى عزو نجاحهم إلى عوامل خارجية (الحظ). يميلون إلى الإقلاع بسهولة. يعارضون بل ينفرون من التلاميذ الذين يسألون أسئلة أو يطلبون مساعدة	التلاميذ ذوى العجز المعرفي أو الأكاديمي .

ربط المنهج باحتياجاتهم وميولهم الخاصة والتى يحتاجونها تعليمهم سلوكيات تؤدي بهم إلى النتائج المرغوبة . التركيز على علاقة الأفعال والنتائج	الدافعية للنجاح فى الفصل خارجية . يميلون إلى عزو النتائج السلبية إلى أسباب غير قابلة للتحكم .	التلاميذ ذوى العجز الاجتماعي والسلوكي .
أعطى لهم مجموعة خاصة وواقعية من الأهداف للأداء. استخدام المعززات الخارجية لتشجيعهم على السلوك الفعال. مساعدة التلاميذ على عمل علاقة بين أفعالهم والنتائج المترتبة على أفعالهم . تعزيز الإصرار والمثابرة .	دافعية داخلية منخفضة من أقرانهم. يستجيبون للدوافع الخارجية. يميلون إلى عزو فشلهم إلى نقص القدرة، أو إلى مصادر خارجية . فى كثير من المواقف يعجزون عن التحكم ويتعلمونه كشيء ثابت . يقلعون بسهولة عند الصعوبات	التلاميذ ذوى العجز المعرفي والاجتماعي .
إعطائهم مهام يجدون فيها التشوق والتحدى . إمدادهم بفرص لإنجاز المهام المعقدة والأنشطة تشجيعهم على وضع أهداف مرتفعة بدون توقع الكمال أو الإتقان المطلق .	دافعية داخلية مرتفعة يسأمون عندما تكون المهام لا تتحدى قدرات التلاميذ . متنوعون الميول والاهتمامات. ملتزمون بقوة للمهام الخاصة. مثابرون بقوة فى مواجهة الصعوبات بالرغم من أنهم قد يقلعون بسهولة فى حالة الفشل	التلاميذ المحصنين ضد العجز المتعلم .

ويضيف ستيبك (Stipek,1998:40) بعض عوامل الوقاية من العجز المتعلم تستند على نظرية الدافعية الذاتية طبقاً للجدول التالي :

عوامل الوقاية من العجز المتعلم المرتبطة بالدافعية الذاتية

مثال	التطبيق التربوي	عامل الوقاية من العجز
نستطيع أن نسمح للتلاميذ أن يختاروا ضمن طرق عديدة وإنجازات متعددة	نستطيع أن نعطى التلاميذ نجاحات تقربهم من الفعالية الذاتية المرتفعة، ونسمح لهم باختيار مظاهر معينة في الفصل المدرسي والأنشطة المدرسية	ترتفع الدافعية الذاتية للتلاميذ عندما ترتفع لديهم الإحساس بالإرادة والفعالية الذاتية
إعطاء نموذج حي ينمى الشجاعة داخل الفصل ويعرض على التلاميذ كيفية إتقان العمل، ويساعدهم على الفهم والتعامل مع العالم من حولهم .	يجب أن نركز انتباه التلاميذ على قيمة اكتساب المعلومات الجديدة والمهارات لا على الدرجة الأكاديمية والمقارنة بأقرانهم	التلاميذ ذوى أهداف التعلم ينهمكون فى السلوكيات والعمليات العقلية .
نعلمهم وضع أهداف واقعية، وأن يبنوا توقعات واضحة وقوية عن فعالية جهدهم وتمكنهم	نستطيع أن نخفض قلق تعلم التلاميذ عندما يواجهون مهام صعبة . وأن نعلمهم تحليل الأعمال الصعبة إلى خطوات صغيرة	التلاميذ الشغوفة بالنجاح وتحدى المهام، إذا تحمسوا للأداء الجيد، ولا يفرطون فى القلق

الفصل السادس
الاعتداد بالذات والممارسات الوالدية
وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم

الاعتداد بالذات

يعد الاعتداد بالذاتEgotism اتجاه جديد يفسر ارتباط التجارب الفاشلة بحدوث العجز المتعلم. ويحاول ربط العجز لدى الإنسان بدراسات الدفاع عن الذات من خلال العزو السببي .

وطبقا لهذا الاتجاه يؤدى العجز إلى ضعف الأداء من خلال التأثير السلبى على دافعية الفرد،فبينما يرى نموذج العجز المتعلم أن الدافعية المنخفضة هى استجابة تلقائية ناتجة عن إدراك وتوقع استقلال النتيجة والاستجابة. فإن تفسير الاعتداد بالذات ينظر إلى الدافعية المنخفضة على أنها استراتيجية وقائية، فالفرد غير القادر على التحكم فى مهمة ما يتوقف عن المحاولة من أجل حماية الذات من استنتاج أنه يفتقد القدرة اللازمة للمهمة، وإذا لم يحاول فقد يعزو فشله إلى نقص الجهد، ويعتبر ذلك عزواً أقل تهديداً للذات عن ذلك الذى يشير إلى نقص القدرة (Thompson,2004)

فالتلاميذ الذين يستسلمون للفشل يكتسبون العجز من منطلق أنهم يعزون هذا الفشل إلى عوامل خارجية، أو يعتقدون أنهم مهما يبذلون من جهد فإن النتيجة ستكون حتماً الفشل، ولتجنب الإحساس بالفشل عليهم أن يكفوا عن المحاولة وأن الأهون عليهم ألا يمارسوا شيئاً من أن يمارسوا أى شئ يثبت لهم أنهم أغبياء، وأن ما يبذلونه من جهد ما هو إلا محاولة فاشلة. بكلمات أخرى عندما تكون المواقف غير قابلة للتحكم أو نعجز عن التحكم فيها، ربما تكون استجابة الانسحاب هى الأفضل ويحقق هذه الاتجاه الوقائى للفرد فائدتان معرفيتان هما :

- الحفاظ على الصورة الإيجابية للذات
- الحفاظ على مشاعر التحكم والسيطرة (Snyder & Higgins , 1988) .

ومن ثم فإن المواقف التى يكون تقدير تهديدها مرتفع تجعل الفرد يــبذل جهــدا قليلاً، فى حين المواقف التى يكون تقدير تهديدها منخفض تجعل الفرد يبذل جهداً كبيراً ٠ومن هنا يمكن القول أن الموقف ذو التهديد المــرتفع يجب على الفرد أن يتجنبه لكى يحمى ذاته من تهديدات الفشل، فى حين الموقف الذى يسبب تهديد منخفض يبذل الفرد جهد كبير فيه ولا يتجنبه لأن زيادة التهديد تقلل من قيمة الذات لزيادة احتمال الفشل، ومن ثم يقل الجهد، فى حين قلة التهديد تعمل على زيادة قيمة الذات ومن ثم يزيد الجهد (Grant , 1996).

ويذكــر ثومبــثون وأخرون (Thompson et al , 1995) أنه .عندما يدرك الفرد أن نتيجة أداءه العجز والفشل ينسحب من الموقف، ولا يــبذل أدنـــى جهد خلاله لكى يحمى ذاته، وإذا أدرك أن نتيجة أداءه فى الموقف الذى يمر به هى النجاح فإنه يبذل جهد أكثر، ويكون أدائه جيد٠ فــتهديد إدراك الفرد لذاته يؤثر على سلوكه وتصرفاته، فإذا كان التهديد مرتفع أدى ذلك إلى انسحابه من الموقف لاعتقاده أن أداءه ضعيف، وإذا كــان التهديد منخفض يبذل الفرد الكثير من الجهد لكى يحسن أداءه،وذلك لمفهومه الموجب عن ذاته

ويدعم ذلك نظرية قيمة الذات والتى تعتمد على منظور أن معظم سلوك التلميذ يعتمد على حماية تقدير الذات والشعور بارتفاع القدرة٠ فمن الممكن أن يتجنب التلميذ الفشل لأن الفشل يحمل إيحاءات بقدرة الشخص

المنخفضة، فبين الحين والآخر عندما يتجنب الشخص الفشل يمكن أن تتحسن أو تتغير تفسيراته السببية، بعزو هذا الفشل إلى عوامل تزيد من مفهومه لذاته مثل صعوبة المهمة أو الجهد، ومن هذا المنظور يتضح أن تطبيق استراتيجية بذل الجهد تحت ظروف الفشل يمكن أن يكون خطيراً، فلو أن التلميذ حاول بجد ولكنه فشل فإن الشك في قدرته المنخفضة يزداد، وينخفض مفهومه لذاته، ويصبح اكثر ميلاً إلى عزو أي حدث سلبي إلى ذاته أو إلى نقص في قدرته،والذي يؤدي بدوره إلى خفض مثابرته، وزيادة معارفه المشوهة واستخدامه لاستراتيجيات أقل فاعلية معظمها تركز على الانفعال Emotion - focused coping ويبخس بذلك دور الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة Problem - Focused Coping ومن هنا نجد أن تقليل الجهد بعد خبرة الفشل يمكن أن يستخدم من قبل التلميذ كاستراتيجية يمنع بها ضرر أكبر لإحساسه بقيمة الذات (Craske,1988)

ويذكر جاجانسكي ونيكولز (Jagacinski & Nicholls, 1990) أن المراهق والبالغ يحدث عجز في أدائهما عندما يتوقعا الفشل في المهمة، وأن الفشل يشير إلى ضعف في القدرة، ويميل الفرد إلى خفض الجهد ليتجنب الشعور بضعف القدرة، ويكون خفض الجهد بسبب الفشل وضعف الأداء، وليس بسبب ضعف قدرته على الأداء

ويرى ثومبسون ودينيل (Thompson & Dinnel , 2003) أن حماية قيمة الذات تكمن في تغيير اعتقاد الفرد بأن فشله الدراسي يرجع إلى ضعف قدرته، مما يجعله يشعر بالعجز الأكاديمي،والخوف من التقويم السلبي، مما يدفعه إلى التبصر والانتباه للمواقف الأكاديمية التي يمر بها،وذلك بأن يبذل الكثير من الجهد في المواقف الأكاديمية التي يثق

بنجاح أدائه فيها. وفى نفس الوقت يتجنب المواقف التى يتوقع فشل أدائه فـــيها، وهو فى ذلك يحمى قيمة الذات من خلال إيحاءات الشك فى القدرة وتجنب المهام، وأن شعوره بجدوى قدرته هى أهم شئ فى حياته، وسبيله فى دراسته ونجاحه .

ويطلــق بيرجلاس وجونيز(Berglas &Jones , 1978) على إستراتيجية تفضيل تقليل الجهد استراتيجية تعويق الذات، وهى استراتيجية تــشكل فرصـــاً لعـــزو الفشل للعوامل الخارجية (عزراً) ولعزو النجاح للعوامل الداخلية (قبول المسؤولية) بدلا من التهيؤ للفشل Risk Failure، وإدراك الفشل فى ضوء نقص القدرة، فالأفراد الذين لا يثقون فى النجاح قـــد يغيرون شروط أو ظروف الأداء وذلك لتقديم سبب منطقي للفشل لا يعكـــس الـــنقص فـــى الكفاءة، ويعد هذا السبب مانعاً شرعياً للتغلب على الـــشعور بـــنقص الكفـــاءة بعـــد الفشل،ويعظم ارتفاع القدرة بعد النجاح، وبالتالـــي فإنـــنا قـــد نـــستخدم العـــزو كخصم Discount أو كازدراء Augmeration، وطـــبقا لذلك يعد الاعتداد بالذات استراتيجية تعبرعن ميل الأفراد لقبول النتائج الإيجابية لتعظيم تقدير الذات، وإنكار مسئوليتهم عن النتائج السلبية لحماية تقدير الذات .

وبالـــرغم مـــن علاقـــة اســـتراتيجية إعاقـــة الـــذات Self-Handicapping بالعزو السببي، إلا أنهما قد يختلفان، حيث يأتى العزو الـــسببي بعـــد الـــنجاح والفشل لأنه يتضمن رد النتيجة للجهد أو للقدرة، وبالمقابل تعتبر استراتيجيات إعاقة الذات استراتيجيات سابقة على النجاح والفـــشل، لأنهـــا محاولات تحمى إدراك الفرد لأسباب نتائج أفعاله، فمثلا نقـــول أن فشل الفرد يرجع إلى نقص الجهد (عزو سببي) يأتى بعد خبرة الفـــشل،أو نقول أن ضعف الأداء ناتج عن نقص النوم، أو (عزرا آخر)

مثل إدمان الكحول أو التعب، فهي أسباب تستخدمها الأفراد لحماية ذاتهم، وبالتالي تعد سابقة على النجاح والفشل.

ومن ثم فإن فرضية الدفاع عن الأنا Ego-Defensive تؤكد على أن عجز الأداء قد يأتى من محاولة التلميذ لحماية قيمة الذات Self-Worth عند مواجهة الفشل، أي عندما يكون الفشل متحققا قد يستخدم التلاميذ استراتيجية تفضيل عدم بذل الجهد كهدف لحماية القدرة المدركة. وهنا قدمت دويك (Dweck,1975) دليلاً يوضح أن شعور التلميذ بالعجز عند تفسير الفشل يجعله يستخدم استراتيجية يحافظ بها على قيمة ذاته، ويجعله يقول لماذا أحاول ما دمت لا أستطيع أن أفعل ذلك. ومن ناحية أخرى نجد أن بعض التلاميذ قد يرون الفشل لا يمكن تجنبه،ولا يحاولون بذل المزيد من الجهد من أجل حماية ذاتهم من الإحساس بالعجز،ففي ظروف تجنب الفشل Failure Avoidance يحاول التلاميذ تجنب عواقب القدرة المنخفضة من خلال خلق أعذار للفشل مثل استراتيجية تفضيل عدم بذل الجهد .

وفى هذا المضمار أعتقد أنه لاشئ كالتفكير السلبى. لا بل إننى أعتقد أن الناس يطورون بطريقة إبداعية أنماطاً وقائية من التفكير لتقليل احتمالات مزيد من الأذى والرفض، ولنأخذ بعض الأمثلة النمطية لما يعتبر تفكيراً سلبياً :

- إننى أعرف أننى سأفشل فى ذلك الامتحان .
- تمنين لو أننا لم نقابل هؤلاء الأشخاص هذه الليلة .
- إننى أكره ان أذهب إلى العمل هذا اليوم .
- يبدو منظرى مخيفاً.
- كل شخص فى هذه الدورة سيعلم أكثر منى .

فالطالب الذى يخشى الفشل سيفكر فى طرق وقائية حول الامتحان لأنـــه يمثل تهديداً كبيراً لتقديره لذاته ٠والفشل يمكن أن يعنى الرفض من الــذات والــوالدين، وبتوقعه للفشل فإن الطالب يحاول أن يخفف الحاجة الفخمـــة للنجاح، وأن يستعد للنتيجة النهائية للفشل ٠وعندما يظهر الطالب فكـــرة " أعـــرف أننــــى سأفشل " فإنه يحاول تعديل توقعات أولئك الذين يمارســـون الضغط من أجل إدعاء عال ٠قال لى أحد الشباب إنه يكره أو يـــتوقع والـــداه الكثيـــر منه ٠ولاعجب فى ذلك وعندما فشل فى الإرتقاء بمـــستواه إلـــى تـــوقعاتهم قوبل بالنقد الحتمى ورفضهم ٠وقد أوضح لى بطـــريقة ذكـــية جـــداً أنــــه مـــن خلال إبداء قلقه الدائم حول الامتحانات والصعوبات التى يواجهها بشأن التركيز، فقد نجح فى تقليل توقعات والديه منـــه ٠فهـــل هو التفكير أم الكلام السلبى. من الأصح أن نقول إنه طور استراتيجيات مدركة لحماية نفسه من رفض والديه.

وتبـــين دراسات العجز المتعلم أن الأفراد الذين يتسمون بالأفكار العقلانية يرون أنفسهم السبب فى النتائج الإيجابية وينفون مسئوليتهم عن النـــتائج الـــسلبية، أي عـــندما يتعرضون لأحداث غير ممكن التحكم فيها يستسلمون لعدد من الوهميات المعرفية Cognitive Illusions المتعلقة بتحكمهم فى الأحداث، والتى تقى الفرد من العجز المتعلم، وبناء على ذلك صنف علماء النفس الأسلوب المعرفي الذي أبداه العاديين بأشكال مختلفة منها التحيز العزوى لخدمة الذات self-serving Attribution Bias أو عزو الاعتداد بالذات (Witkowski,1997)

ويـــرتبط أســـلوب تفسير حماية الذات بفكرة التحيز لخدمة الذات Self-Serving Bias وهـــو تحيز عزوى يعكس محاولات الفرد لتعظيم تقدير الذات من خلال المبالغة Exaggerating فى المسؤولية الشخصية

عـــن الأحـــداث الإيجابـــية – (تدعـــيم الذات Self-Enhancements) والإقـــلال مـــن المسؤولية الشخصية عن الأحداث السلبية (حماية الذات Self-Protection)

هـــذا وقد أشار هارفى ويرى Harvey &Weary إلى تأثير ما يعـــرف بتحيـــز العـــزو وفق أهواء الشخص Hedonic Bias أو اتخاذ الأشخاص لأساليب دفاعية فى عزوهم Defensive Attributions ومن مظاهره ميل بعض الأشخاص إلى عزو النجاح إلى عوامل داخلية،وعزو الفـــشل إلـــى عـــوامل خارجـــية ويحظون بالثقة على حسن السلوكيات، ويبعدون اللوم عن ذاتهم بسبب الفشل ،ومن أمثلته أيضا إدراك المعلم أن النتـــيجة الممـــتازة لطلابـــه راجعـــة إلـــيه وبـــسبب جهوده ومهاراته، واســـتراتيجياته فـــى التعليم، ويعتقد فى حالة تدنى مستوى الطلاب أنهم مهملون، أو أن قدراتهم هى الضعيفة (Wiener,1986)

أى أن العـــزو يمكن أن يستخدم كأحد ميكانيزمات الأنا من اجل حمايـــتها أو تدعـــيمها، ويـــتفق ذلـــك مـــع مـــا ذكـــره كوفنجـــتن (Covingten,1984) وهـــو ما يعرف (بالفرض العاطفي) والذي يعنى مـــيل الشخص إلى حماية ذاته بالادعاء بأن كل النجاح الذي يصيبه ناتج عـــن ذاتـــه هو، أما يتعرض له من فشل فهو نتيجة لظروف خارجة عن إرادتـــه، كمـــا أن فكرة الدفاع عن الأنا لها أصولها فى عملية الكبت عند فرويد وتعمل كقوة لإبعاد العناصر التي تهدد الأنا فيحاول الشخص حماية الأنـــا وتحسينها Ego-Enhance من خلال ميكانزم عزو النجاح لعوامل داخلـــية، بيـــنما تكون استراتيجية الدفاع عن الأنا من خلال عزو الفشل لعـــوامل خارجية كالحظ وذلك بهدف إعادة التوازن للذات والوصول إلى الـــتوازن المعرفي. وهكذا يبدو أن هناك عنصراً لا عقلانياً فى الإدراك،

وبالتالـــي فالتنافر المعرفي لا يرتكز على عقلانية الإنسان بل على كونه مخلوقا تبريريا (شولتز . ١٩٨٣ : ٤٤٢)

ومن هنا يسعى الإنسان دائماً للوصول إلى حالة التوازن للتخلص من التوتر الذى يتعرض له،وكثيراً ما يبحث عن عوامل موقفية تعفيه من مـسئوليته الشخصية، فقد يفشل فى امتحان ما ويحاول التخفيف من حالة التوتـــر عـــن طريق توجيه اللوم إلى صعوبة الأسئلة مثلا، وهنا يستخدم الـــشخص أســـلوب العـــزو كأسلوب دفاعى للدفاع عن ذاته للوصول إلى التوازن • ويسعى الفرد لحماية ذاته عندما يعزو نجاحه إلى عوامل أخرى كالقدرة والجهد مثلاً •ومع هذا فالتلميذ لا يدرك فى جميع الأحوال أسباب نجاحه أو فشله بطريقة تتفق مع مفهومه لذاته، فقد يدرك أسباب نجاحه أو فـــشله بطـــريقة متحيزة بهدف عن الدفاع عن الأنا Ego - Defensive والتحيـــز المتمركـــز حول الذات Ego Center Bias حيث يشير هذا التحيـــز فى العزو إلى ميل التلميذ إلى رد النجاح إلى عوامل داخلية ورد الفـــشل إلى عوامل خارجية كهدف تعزيز الذات وحمايتها • وهذا ما أشار إلـــيه هـــيدر Heider حـــيث افترض أن عزو النجاح إلى عوامل داخلية وعـــزو الفـــشل لعـــوامل خارجية إنما هو حفاظ على تقدير التلميذ لذاته والـــتخلص مـــن حالة عدم الاستقرار والوصول إلى حالة التوازن (رضا رزق، ١٩٩٦، الفرحاتى السيد، ١٩٩٧) وفى هذا السياق توصلت جانوف – بـــولمان (Janoff - Bulman,1979) فى دراسة على طلبة الجامعة، أن ذوى العجـــز المـــتعلم يمـــيلون إلى لوم الذات فى ضوء أنها خاصية ثابتة،ويعزون النتائج إلى الحظ والصدفة، ولديهم قناعة ضعيفة فى قدرتهم على التحكم،وفى النهاية ميز الباحثان بين نوعين من اللوم :

الأول : لـوم السلوك : ويمثل عزو الفرد للأحداث السيئة إلى سلوكيات داخلية قابلـــة للتعديل من شأنها أن تجعل الفرد فى استطاعته تجنب Avoiding النـــتائج الـــسيئة فى المستقبل، وهى استجابة تكيفية تتضمن قناعة الفرد بقدرته على التحكم، وتشير الدراسات إلى أن لوم الذات السلوكي قد يساعد الأفـــراد علـــى إدراك المـــستقبل على أنه قابل للتحكم، ومن ثم مواجهة Coping الأحداث السيئة.

الثانـي : لـوم السمة : ويمثل عزو الفرد للأحداث السيئة إلى سمات ثابتة فى الـــذات مـــثل نقص الكفاءة الشخصية، وهى استجابة غير تكيفية، محبطة تؤدى إلى السلبية والعجز المتعلم (Tennen, Affleck & Gersmon , 1986 :690-691) .

وبالتالى فإن هناك صورتين للنقد أحدهما مدمرة للطفل ولصورته أمام نفسه وثانيهما بناءة والنقد المدمر هو النقد الموجه إلى الطفل وليس إلـــى ســـلوكه. أما النقد البناء فهو الموجه إلى الفعل الذى ارتكب والخطأ الـــذى وقع . فهناك فرق بين أن تقول لطفلك " كف عن الكلام وركز فى واجباتك المدرسية وبين أن تقول له"لا أعتقد أنك ستنهى واجبك المدرسى "إذا استمريت فى الكلام " النقد الأول نقد غير بناء ولهذا فهو يحط من قدر الطفل لأن النقد ينصب على شخصية الطفل (لوم السمة). أما النقد الثانى فهـــو نقد بناء لأنه يركز على السلوك ذاته (لوم السلوك. وهناك فرق بين أن تقول لطفلك " أنت ولد أرعن لقد أسقطت الكوب على الأرض وهشمته " وأن تقـــول لـــه" لقـــد وقـــع الكوب وتهشم على الأرض أجمع الزجاج المهـــشم":النقد الأول غير بناء، والثاني بناء. هذا ويحسن عند توجيه النقد فـــى شـــكله البناء أن نتحاشى النقد الإجمالي العام، ونبرة الصوت العالية التـــي توحى بالقسوة، ويجب أن نراعى الوقت المناسب عند توجيه النقد،

فمـــن غير المستحسن أن نوجه النقد ونحن فى حالة انفعال،أو نوجهه له على مرآى ومسمع من آخرين، والطفل فى حالة خوف. فإذا ما رعينا هذه الاعتبارات فمن الممكن ألا يتعارض أسلوب التسامح مع توجيه النقد عل سـلوك غيـر مقـبول يصدره الطفل ،فالتسامح كما لا يعنى عدم إيكال المسؤوليات للطفل،فإنها لا تعنى تجاوز مستمراً عن أخطاء يقع الطفل فيها

ويـضيف فـرانكل وسـيندر (Frankel&Snyder,1978) أن الحجج العقلانية عن صعوبة المهمة تعتبر استراتيجية وقائية لحماية الذات فى حالة فشل الأفراد ،حيث يؤكد هذان الباحثان أن الأفراد الذين يمتلكون شعوراً كبيراً بالقلق يؤدون أداء أفضل في مهمة توصف لهم بأنها صعبة مقارنـة بوصـفها بغيـر ذلك، فصعوبة المهمة أعطت لهم حجة عقلانية يحافظون بها على ذاتهم، ولاسيما إذا تصادف فشلهم في أداء المهمة، أي هـناك مـا يبرر نقص الأداء فى مهمة واضحة الصعوبة، ومن ثم تبذل هؤلاء الأفراد جهداً مرتفعاً مع قليل من القلق.

وهـذا ما أكدته دراسة سيندر وآخرون (Snyder et al,1981) عن طريق إعطاء الأفراد حجة مقنعة عن عجز الأداء المحتمل فى مهمة اختـبار (تشغيل الموسيقى أثناء مهمة الاختبار) وتعليق صريح للباحث بـأن الموسيقى يمكن أن تكون مشتتة للفكر، أدت هذه الحجة إلى خفض العجـز عند حل المهمة، وأن الأفراد الذين لم يأخذوا هذه الحجة أدوا أداء عاجـزاً فـي مهمة الاختبار. أى أن إعطاء الأفراد أدلة مقنعة عن الأداء الضعيف فى مهمة توصف بأنها صعبة تؤدى إلى حماية الذات إذا تصادف فشل الأفراد، وتتشابه هذه الأفكار مع فكرة نوريم وكانتور (Norem & Cantor,1986) عـن التشاؤم الوقائي Defensive Pessimism وهى اسـتراتيجية يستخدمها الأفراد للتحكم فى القلق، فالمتشائم يعلن وبصوت

عالـــي عـــن احتمال فشله – عجزه– قبل دخوله المهمة، وبعد ذلك يتابع عمله بنجاح فى المهمة

وتتـــشابه هـــذه الأفكـــار أيـــضاً مـــع فكـــرة هيجنـــز وسيندر (Higgins &Snyder , 1988) الخاصـــة باختلاق الأعذار Excuses والتـــي تعرف على أنها عملية دفاعية لتغيير العزو السببي السلبي– الذي يؤثر على صورة الفرد لذاته وإحساسه بالتحكم– إلى مصادر أخرى غير متـــصلة بـــذات الفرد، وبالتالي لا يتعرض الفرد للشعور بالعجز المتعلم، ويوضح الباحثان فكرتهما فى الشكل التوضيحي التالي :



ثانياً : الممارسات الوالدية

تعــد الأســرة من أهم البيئات الاجتماعية، لما لها من أثر كبير في تــشكيل طبــيعة شخــصيات أفرادها وكذلك تشكيل أفكارهم، ومن ثم طبع سلوكهم، ومن ثم فإن الممارسات الوالدية تعد من أكثر الظروف تأثيراً على اتجاهــات وســلوكيات وأفكار الأطفال، وتستمر فاعلية هذه الممارسات فى المــراحل التالــية مــن العمــر، وبالتالــي اهتم كثير من العلماء والباحثين بالممارســات الــوالدية، وما يمكن أن يترتب على ذلك من تأثير فى دوافع الأبناء وقيمهم وتوقعاتهم وإدراكهم، بل وممارستهم لسلوكيات العجز المتعلم.

فقد يتلقى الطفل من الخبرات ما يعده للاستجابة بطريقة إيجابية أو ســلبية، حــيث يــتم تدريبه منذ وقت مبكر مثلاً على الاستجابة بطريقة إيجابــية، فاعلــة، ويحــيط هذا التدريب محيط انفعالي يغلب عليه الحب والتقــبل، والاهتمام ويدرك الطفل من هذه الخبرات أنه" ممتاز" ويستطيع الــتحكم فــى معطــيات الأمور،أو يدرك أنه "سئ" لا يستطيع إنجاز هذا الــتحكم،ومن ثــم يتهيأ نفسيا لسلوكيات العجز، وقد ينشأ على الثقة بنفسه وبالآخــرين، وعلى الشعور بأنه معد لإنجاز خبرات جديدة،أو ينشأ على عكس ذلك،فيكون الشعور بالعجز عند مواجهة أولى صعوبات الحياة .

ويــؤكد بعــض السيكولوجيين على أن إدراك التحكم لا ينتج عن سمة شخصية فقط، بل يرتبط جزئياً بالعوامل البيئية،مما يشير إلى إمكانية تغييــر إدراك التحكم عن طريق تعديل البيئة التى يعيش فيها الفرد،ووفقا لهــذا الــرأي فإنه يمكن أن ننمى إدراك التحكم الداخلى عن طريق تهيئة المناخ النفسي والتربوى السليم الذى ينمى ويقوى التحكم الداخلى، ويساعد علــى استغلال قدراتهم الشخصية فى كافة المجالات لبناء المجتمع وصنع المستقبل الذى نتمناه.

وفـــى هـــذا الصدد يكاد يجمع العلماء على أهمية ما يتعرض له الطفـــل مـــن تنشئة اجتماعية فى إدراكه لمصدر قراراته، حيث وجد أن الأفـــراد الـــذين يتـــصفون بالتحكم الداخلى فى إدراكهم لمصدر قراراتهم يكونـــون غالـــبا مـــن أسرة تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المـــستقرة، فى حين أن الأفراد الذين يتصفون بالتحكم الخارجى يصفون آبـــاءهم بأنهم يبالغون فى عقابهم سواء أكان بدنياً أو انفعالياً، ويحرمونهم من حقوق كثيرة ويبالغون فى عقاب ممن هم تحت رعايتهم .

ويذكر عبد الحليم محمود (١٩٨٠) أن الآباء قد يعودون الأبناء على تلقـــى الحلـــول الجاهـــزة، أو المحفوظة لكل ما يواجههم من مشكلات، مما يضمن نجاحهم فى كسب ثقة الآباء والمعلمين فيما بعد، أما محاولة الأساليب الجديـــدة لحـــل المشكلات، ولأنها غير مضمونة النجاح قد لا يشجع عليها الأبناء إن لم يعاقبوا عليها ،وبالتالي لا يتم تدريب الأطفال على إعادة التوافق مـــع ظروف الفشل خلال محاولاتهم التوصل للحلول المناسبة، وحتى حرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الاستكشاف، واستخدام الخيال قد لا يـــشجع الأبناء أو يحرموا منها، ويتعودون على هذا الحرمان بمرور الوقت كسباً لرضا الوالدين ثم المعلمين .

وتعـــد بنية الأسرة وطريقة تنشئة الأبناء تعتبر من المصادر التى تؤثر فى تكوين إدراك التحكم لدى الأبناء،حيث أن بيئة الأسرة التى تتميز بالتشجيع والدعم لمقاومة العجز وقبول التحديات والتدريب على المهارات المختلفة والاستقلال والنقد القليل العادل مع التوجيه والدفع، فضلاً عن أن التشخيص المبكر لاحتياجات أبنائها العاديين وغير العادين فى اتجاه تأكيد الـــذات والمشاركة والشعور بالأمن يسهم إلى حد كبير فى نمو الشخصية ونمو التوجيه الداخلي للتحكم، وتشكيل الدافعية الذاتية للتعلم لدى أبنائها فى

حين أن الأسرة التى تقدم لأبنائها مستويات منخفضة من التشجيع ومواجهة الصعاب أو التكيف معه واستيعابه، وفرص أقل للتدريب على الاستقلال وتأكيد الذات،والبند المبكر والحماية الزائدة والتدليل والإهمال الشديد والصراعات والخلافات المستمرة تسهم – إلى حد كبير– في سوء التكيف لدى الأبناء فضلاً عن إسهامها المحورى فى تشكيل معطيات إدراك النقص فى الكفاءة والتحكم .

ومن ثم فإن الأبناء فى تفاعلهم مع آبائهم لا يكتسبون منهم الاتجاهات والقيم والحركات المميزة لهم والاستجابات الانفعالية فحسب، ولكنهم يكتسبون منهم أيضاً استراتيجيات لحل المشكلات وعمليات للتفكير وذخيرة لفظية، ويرجع هذا بطبيعة الحال إلى أن للأسرة أهميتها البالغة بوصفها الإطار الاجتماعي الأول الذى معه يتعامل الطفل،وفيه يتفاعل، فضلاً عن كونها تمثل سياقا حاسماً يتم فيه الارتقاء المعرفى، فهى تؤثر تأثيراً قوياً فى إنماء قدرات الطفل المعرفية وارتقائه اللغوى ونضجه الاجتماعي خلال السنوات الأولى من عمره . من خلال ما يتاح للطفل من تفاعلات داخل الأسرة وأنواع الأنشطة التى ينغمس فيها، بل وأكثر من ذلك أنه قد تبين أن الفروق بين الأسر التى يرتقى فيها الأبناء بشكل جيد، وتلك التى يرتقي فيها الأبناء بشكل ضعيف يمكن ملاحظتها منذ أن يكون الطفل فى ربيعه الأول .

وفى هذا السياق توصل مونجران (Mongrain . 1998) إلى أهمية الممارسات الوالدية في الحفاظ على سوية الأبناء وتبصرهم للأمور، وبناء شخصياتهم، واتجاههم نحو طلب العون عندما يحتاجون ذلك، ومعارف نقد الذات Self- Criticism والاعتمادية. علاوة على أن التحكم المتوازن العقلاني الذي يربط التحكم بالخطأ له تأثير إيجابى فى

سوية الأبناء، وتوصل ديمو وباركر (Demo & Parker , 1987) أن إدراك الأطفـــال لوجود دعم أبوي ودفء في العلاقة الأبوية، وتبصراً في الحكـــم على أخطاء الأطفال، ودعما لمسببات فشل والنجاح السوية ارتبط إيجابيا باستخدام الأطفال لعدد أكبر من استراتيجيات المواجهة السوية مثل الاستراتيجيات التي تركز على المهمة .

وفى سياق ذلك وجد جونسون وجرينى (Johnson &Greene, 1991) أن إدراك أطفـــال لعلاقـــات أبوية دافئة،وحث مرتفع على الإنجاز،وتقبل الأخطـــاء،والحكم عليها من منظور عقلاني يرتبط باستخدام استراتيجيات تركـــز علـــى المشكلة، فى حين أن إدراك العلاقة السلبية مع الأبوين قد يـــؤدى إلى استخدام استراتيجيات تركز على الانفعال، وتشكيل مدركات مـــشوهة عن عدم جدوى للجهد المبذول، والتوجه بكثرة نحو استراتيجية تفضيل عدم بذل الجهد لإدراك عدم جدواه في التأثير فى المواقف .

ويذكـــر كول (kuhl , 1981) أن إدراك البيئية السلبية تؤدى بالفرد إلى تفـــسيرات معـــرفية مشوهة تؤدى إلى تشكيل سلوكيات العجز المتعلم – لاســـيما فـــى حالـــة مـــواجهة الفرد لخبرات فشل مبدئية – ويمكن لهذه التفسيرات أن تزداد أو تقل طبقا للأساليب المعرفية التى يستخدمها الفرد، واقتـــرح كـــول أن الأســـاليب المعـــرفية التى تتوسط المدركات البيئية السلبية والعجز المتعلم يمكن أن نطلق عليها بمعارف العجز Cognition Helplessness، فعـــند مـــرور التلميذ ببيئة أسرية سلبية لا تدعم جهود الفـــرد ويعجز الفرد عن التحكم فى معايير النجاح والفشل من خلالها ... في مثل هذه الحالة يركز التلميذ على معارف مشوهة حول ذاته، ومن ثم لا يحـــدث العجـــز بواســـطة البيئية السلبية فحسب، أو إدراك الفرد عدم ارتباط النتيجة بالاستجابة، ولكن بواسطة إسهام مجموعة معارف مشوهة عن ذات الفرد تم تشكيلها أثناء تعرض الفرد لخبرات الفشل المبدئية

ويـــدلل فورسترلنج (Foresterling , 1985 : 503) على ذلك بقوله أن البيئة التي يمر بها الفرد سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة ربما لا تؤثـــر بـــصورة قاطعة على التحكم المدرك، ومن ثم تشكيل سلوكيات العجز، ولكن التحكم المدرك قد يتحدد من خلال الأنماط المعرفية المدركة لهذه البيئة، ويذكر أن باندورا Bandura أكد على ذلك بقوله " إن حالات الـــنجاح لها احتمال كبير فى تعزيز التحكم المدرك، وبالتالى عدم تشكيل سلوكيات العجز المتعلم بشرط إذا أدرك الفرد هذا النجاح كنتاج استجاباته أو ردود أفعاله،ولـــيس نتاج استجابات الآخرين،وإذا اعتقد أيضا أن البيئة عادلة فى تعزيز استجاباته

ويتفق ذلك مع ما ذكره كول (Cole , 1991) عن أن سلوكيات العجز المتعلم يمكن أن تأتى مباشرة من البيئة التى يدركها الفرد على أنها بيـــئة غيـــر سوية أو غير عادلة، ولا تعزز نجاح الفرد أو جهده، وأشار بمعنى أخر إلى أن الأحداث البيئية السلبية تنشط العجز المتعلم أو الأفكار الذاتية السلبية، ومع ما أشارت إليه تيسدال (Teasdale , 1983) فى أن الـــتعلم الاجتماعـــي يقوم بدور أساسي فى ذلك، وأكدت أن ضغوط البيئة الـــسلبية،أو مفـــردات البيـــئة غير السوية قد تؤدى إلى أن يصبح التهيؤ المعرفـــى لسلوكيات العجز المتعلم سمة ثابتة لدى الفرد، فالتهيؤ المعرفي لسلوكيات العجز المتعلم لا يأتى قبل الأحداث البيئية،ولكن فى الحقيقة ينشأ بسبب إدراك الفرد لمفردات البيئة السلبية (Cole & Turner , 1993)

ومـــع إشـــارة شاكر قنديل (٢٠٠٠) عن وجود بيئات اجتماعية تكـــسب الطفل مشاعر عدم الأمل وعدم القوة وتسقطه فى يأس غامض، وتسلمه لحالة من التشوه الذاتي والمعرفي، ومن ثم يقبل الفرد بكل النتائج ويستقبل كل الاحتمالات، بل ويسعى للمزيد من اليأس، ولا يقبل بأي فكرة

للأمـــل. فالبيـــئة التــي يتعرض لها الفرد وتقديره المعرفى لها، وكيفية مواجهتها تشكل لدى الفرد أبنية معرفية مشوهة عن هذه البيئة وعن كيفية مواجهـــتها . فالـــدفء البيئي يؤدى إلى اعتقاد عام لدى الفرد فى قيمته واقـــتداره، مما يجعله أكثر قدرة على المواجهة الناجحة لهذه البيئة، بينما الـــرفض البيئـــي يؤدى إلى الشعور بعدم الأمن وعدم الكفاية، مما يجعل الفرد يدرك عدم كفايته، ويرى العالم كأنه مكان غير آمن، مما يجعله يبالغ فـــى تقدير المخاطر الكامنة فى الموقف البيئي، وفى نفس الوقت يقلل من شـــأن قدرتـــه علـــى مواجهة هذه البيئة، مما يجعله يستشعر قلقا وتهديداً مستمراً، وهذا بدوره يؤثر على تقديره المعرفي لذاته، والذي يؤثر بدوره على تقديره لمثيرات البيئة وكيفية مواجهتها .فالبداية إدراك الدفء البيئي يتـــبعه شـــعور بالأمان والقيمة والقدرة على المواجهة، أو إدراك للرفض البيئي يتبعه شعور بعدم الأمان وعدم القيمة والفشل فى المواجهة، ومن ثم ممارســـة ســـلوكيات العجز المتعلم، ومن ثم فإن التحصين ضد العجز قد يكون فى مواجهة الضغوط البيئة. وقد يكون ذلك بسبب أن العجز المتعلم قد يكون مرحلة لاحقة لتكرار خبرات الفشل .

فـــإدراك التلمـــيذ لقدرته على التحكم وشعوره بالقيمة الذاتية هى أســـاس كـــل إنجازاته اللاحقة وقد يأتى هذا الإدراك من خلال ما يسمى بالاســـتجابية الإجرائية Operational Responsiveness والتي تتسم بالـــدفء بين التلميذ ووالديه، هذه الاستجابية تتسم بالثبات، وتظل أساساً لـــنجاحه وطمـــوحه وإنجازه، بل إن قدرة التلميذ على التحكم عامل هام لوجوده النفسي، ومن يفتقد هذه القدرة لا يستطيع مواجهة أخطار وتحديات وجوده، ومن ثم يتعلم العجز .

وكشفت الدراسات أن الممارسات الوالدية قد تلقى بظلالها على تقييم الفرد لذاته، حيث لوحظ أن ممارسات التحكم تضير بدافعية الأفراد،وتقلل من مثابـرتهم وتـرتبط بأسلوب العزو السلبي الذي يهيئ الفرد إلى تعلم العجز، وإدراك الفـشل فى ضوء ضعف القدرة، ويصف المكتئبين والديهم بالجفاف العاطفي والميل إلى التوجيه الصارم (Boggiano , 1998)

أي أن الدفء الوالدى يؤدى إلى اعتقاد عام لدى التلميذ فىّ قيمته وكفايـته واقـتداره ممـا يجعلـه أكثـر قـدرة على المواجهة الناجحة للـصعوبات،ويرتبط ارتـباطا وثيقا بتطور إدراك الأطفال لقدراتهم على الـتحكم، وإدراكهـم أن الأمـور والأحـداث خاضعة لنطاق سيطرتهم وتحكمهم، وعلى المدى الطويل فإن نظرة الوالدين الناقدة لسلوك الطفل قد تكـون لازمة لإدراك الطفل للتحكم، بينما إدراكه للرفض والعقاب يؤدى إلـى الشعور بعدم الأمن وقلة حيلته وعجزه، مما يجعل التلميذ يبالغ فى تأويل المخاطر الكامنة فى الموقف، ويقلل من شأن قدرته على مواجهتها مما يجعله يستشعر قلقاً مستمراً، وهذا بدوره ينعكس على تقديره للأحداث وتقديـره لمـدى قدرتـه على مواجهتها ومن ثم اعتقاده فى درجة قدرته وسيطرته على مجريات الأمور .

وتوصل سيلجمان (Seligman,1984) أن الأباء ذوى الأساليب التفـسيرية للعجـز المـتعلم لهم أيضا أبناء يتصفون بالأساليب التفسيرية للعجـز المتعلم،وفـى سلـسلة دراسات بومرند Baumrind عن الكفاية الوسـيلية – والتى عبر عنها الباحث بأنه سلوك يتسم بالمسؤولية والقدرة على التحكم وعدم الاعتقاد فى العجز أشارت أن التلاميذ كانوا أكثر اتكالا على أنفسهم، ولديهم قدرة على التحكم فى أنفسهم، ولديهم ميولاً استكشافية ويـشعرون بالـدفء والإشـباع، وتتـسم معارفهم بالمنطقية، ويفسرون

الأحداث تفسيرات واقعية، ولا يشعرون بالعجز حيال صعوبة المشكلات، كـان لهـم آباء يتصفون بالمسئولية الاجتماعية والثقة بالنفس، ومؤكدون لـذاواتهم ويـضعون حدوداً معينة على سلوك أطفالهم، وفى الوقت ذاته يتصفون بالدفء والتقبل ويشجعون أبنائهم على مناقشة مبادئهم وأفكارهم والاقتناع بها (Paterson et al 1995) كما أن الأطفال ذوى الأسلوب الـوالدى التحكمى يميلون إلى أن يكونوا بدون أصدقاء،ولا يتعاونون،ولا يـستثارون بسهولة للإنجاز، ويحصلون على درجات عالية على مقياس الجـنوح والمـزاج السوداوي، ويرتبط الأسلوب الوالدى التسيبى بارتفاع العدوان والاتكالية والانسحاب، والخضوع والاستسلام، ويدركون أنهم لا يمـتلكون معطـيات التأثيـر فى الأمور، ويرتبط أسلوب التقبل الوالدى بـسلوكيات أكثر إيجابية لدى الأطفال والمراهقين مثل القدرة على تكوين أصـدقاء، والجـودة العالـية في ريادة الآخرين والثقة بالنفس، والكفاءة الاجتماعـية، وإدراك المـسؤولية الذاتية، والاعتقاد فى امتلاك معطيات التحكم فى الأمور (Mcclum & Merrell , 1998)

وفـى دراسـة لياسمين حداد (١٩٩٠) على طلاب المرحلة الثانوية وجـد أن التقـبل الوالدى يرتبط سلبا بالاكتئاب، وبأساليب عزو سلبية تقود الفـرد إلى تعلم العجز، والتقليل من فاعلية الذات فى التأثير فى الأمور، فى حـين أن الـتحكم الـوالدى المتشدد يرتبط ارتباطا إيجابيا بهذه المتغيرات، وتـصف دراسة أحمد حسان (١٩٩٦) العلاقة بين تقييمات الوالدين لإنجاز الأبناء، وبين أساليب العزو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأظهرت دراسة صـلاح أبوناهية (١٩٩١) علاقة موجبة بين الممارسات الوالدية التى تتسم بالتقبل والاهتمام بكل من تقدير الذات ومركز التحكم الداخلي لدى عينة من المراهقين، فالممارسات الوالدية التى تتصف بالنبذ، والتحكم العدائى، والعزل العدائى، والنظام المتذبذب وبث القلق المستمر ،تنمى لدى المراهق شخصية

تتصف بتقدير منخفض للذات،ومركز التحكم الخارجي، حيث لا يتحمل الفرد المسؤولية عن سلوكه، ويعزوه إلى عوامل خارجية كالقدر والحظ وقوة الآخرين. إضافة إلى أن سيلجمان وزملاؤه Seligman et al , 1984 وجدوا أن أسلوب العزو السلبي لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية يرتبط بالأسلوب المناظر له لدى الأمهات، ومن ثم فإن الممارسات الوالدية غير السوية تؤدى كثير من الأحيان إلى تكوين شخصية مضطربة نفسيا واجتماعيا، حيث يجعل الشعور بعدم التقبل الطفل يعيش فى حالة من الاغتراب عن الذات، وعن الآخرين المحيطين به، ويشعر بسلوكيات العجز المتعلم مثل انعدام روح المبادرة والاستقلالية، والدونية، وتعلمه للسلبية والكسل، وإدراك عدم جدوى جهوده فى التأثير على مجريات الأمور، ومشاعر الاعتمادية، واستخدام استراتيجيات معرفية أقل فاعلية، وقد يؤدى الشعور بالرفض الوالدى إلى الإدراك السلبي للذات وانخفاض تقدير الذات، وتوقع الفشل، وعدم تصديق أن النجاح ينبع من الذات، واختلال معايير النجاح والفشل، وفى النهاية يشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات العجز المتعلم، والتى تجعله أكثر عرضة للاكتئاب .

ويذكر باندورا أن اعتقاد الفرد فى قدرته على التحكم تأتى من استجابة الآباء للسلوك الاتصالى لأطفالهم،والذي يرتبط بتوفير بيئة مادية ثرية، تتسم بحرية الحركة من أجل الاستكشاف،ويصبح أطفالهم أسرع نسبيا فى نموهم الاجتماعي والمعرفي، ومن ثم فإن الاعتقاد بأن الجوانب الخارجية للبيئة تملك التحكم فى النجاح ،أو أن الفشل يسهم فى فشل آخر، وإذا لم تتيح البيئة للطفل أن يدرك أن نتائجه أو موقف الوالدين منه أمور تعتمد على جهده، فسيكون مدفوعاً بشكل ضعيف نحو النجاح، ومن المتوقع أن ينجز نفس الطفل المهام بشكل أكثر فاعلية إذا اعتقد، أو إذا شجعت فيه البيئة اعتقاداً بأنه المسئول عن النجاح أو الفشل بغض النظر عن الحظ أو الصدفة أو موقف الوالدين أو المعلم .

فالممارسات الوالدية والتي تنمي مسؤولية الطفل عن النجاح والفشل ،تجعله أكثر ميلاً نحو البحث عن معلومات تتعلق بالمهام التى توكل إليه، وتزداد دافعيته، ويتحسن إنجازه،ويبذل جهدا عاليا فى المهام التى تتطلب نشاطا عقلياً، ولا تحبطه الصعوبات، ولا يستسلم بسهولة للمعيقات، ويكون ذا تفكير سليم، ويتبصر الأمور بطريقة عقلانية ويكون ذا ثقة بالنفس، وبطريقة غير مباشرة نجدة يمتلك معطيات التحكم فى النتائج، وبالتالي يقاوم تعلم العجز. مثل الممارسات الوالدية التى تنطوي على العاطفة الإيجابية والتقدير، وتتجه نحو دعم الأبناء وتقديرهم كأفراد، وتعزز لديهم الحالات الشعورية الإيجابية، وبالمقابل فإن التوجهات التحكمية للوالدين فى تعاملهم مع الأبناء تجعلهم أكثر عرضة لتعلم العجز، والحالات الشعورية التى يغلب عليها طابع الاكتئاب .

وفى هذا الخصوص إذا أصاب الطفل فشلاً لمس منا الهدوء والتشجيع على أن يعيد المحاولة من جديد، فإذا به يزداد اطمئنانا إلى العالم من حوله، وإذا به يبدأ يشعر بالثقة بنفسه وبقدراته، ثم لا تزال الطمأنينة تحوطة والثقة تنمو معه حتى يكبر ليكون إنساناً متزناً هادئاً واثقاً من نفسه فى غير خيلاء أو زهو، قادراً على مقابلة تحديات الحياة فى فهم وعزم،بعيداً عن أن يزهيه النجاح أو يعقده الفشل، سعيداً بما يحقق، منطلقاً إلى المستقبل فى إيمان وتفاؤل، سيد قدره ومصيره فى نطاق ما يملك الإنسان من تحكم على قدره ومصيره .

وأخذ الاهتمام ينصب على تقصى العلاقة بين أساليب التعلق المبكرة Early Attachment Patterns والتكيف النفسي والاجتماعي، حيث وجد أن الأطفال الذين يبدون مظاهر التعلق غير الأمن Insecure Attachment أكثر ميلا للاكتئاب، ووجدا أن التعلق غير الأمن يرتبط

لـــدى المراهقين بالاكتئاب وبمفهوم الذات السالب , Cooper ,Shavèr (Collins , 1998) ومـــن هنا يمكن القول أن المعتقدات حول العوامل التـــي تـــسبب العجـــز المتعلم قد تتشكل نتيجة للتوجيه والتغذية الراجعة المباشـــرة وغير المباشرة اللتان يتلقاهما الطفل من الوالدين وهو يتعامل معهمـــا ومـــع الأحداث فى حياته اليومية، فتقييم الوالدين لمبادرات الطفل واســـتجاباته قد يتضمن إيحاءات غير مباشرة أو مباشرة للأسباب الكامنة وراء النـــتائج التـــي تقـــود إليها هذه المبادرات أو الاستجابات، فالتعزيز الإيجابـــي على المبادرات الفعالة أو الإيجابية للتفاعل مع البيئة يقوى من جهة اعتقاد الطفل بمسئوليته عما تؤول إليه هذه المبادرات من نتائج، ومن جهـــة أخـــرى اعتقاده بإمكانية التأثير على ما يجرى حوله.وبالمقابل فإن العقـــاب والتوبيخ على الأفعال السيئة يقود الطفل إلى الربط بين المبادرة والفشل من جهة وبين الفشل وخصائص فيه من جهة أخرى، ولاسيما فى الحالات التى يعزو فيها النتائج السيئة إلى خصائص في شخصيته، فيعزز الوالدان بشكل مباشر عزو مثل هذه النتائج إلى خصائص ثابتة مستقرة فيه مما يكسبه شعور بنقص قدرته على التحكم فى أى حدث، فمثلا إذا وصف الـــوالدين الطفل على أنه غبي، فينعكس ذلك فى ميل الطفل إلى الفشل فى مختلف المجالات، مثل التحصيل الأكاديمي، حيث يبدأ مثلا بعدم الاهتمام بدروســـه، ومدرســته، ويقـــل تفاعله مع رفاقه، مما يؤدى إلى فشله في المدرسة، وفى تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أقرانه .

وقد يبالغ الآباء فى استخدام النقد لأطفالهم إلا أننا ما نجد أنه كلما تـــدرج فى نموه قد تثير مبالغة أبوية فى استخدام النقد الغضب والاستياء والتمـــرد، فعندما ما ينقد الطفل بصورة عالي فقد يبدأ التشكك فى قدراته الخاصة فقد يرى نفسه كطفل غير مرغوب فيه بسبب الانتقادات المتكررة

له، وبالتالى تتزعزع ثقة الطفل بنفسه، ويبدأ فى عدم الثقة بالآخرين وقد يتطور ذلك إلى نظرة الطفل إلى الحياة بأنها لا معنى لها وعديمة القيمة .

ومن ثم فإن خطأ تصرف الكبار ممن يتولون تربية الطفل ووصفهم له بالغباء أو نقص الذكاء ويكررون ذلك المرة تلو المرة يرسخ فى نفس الطفل أنه حقاً غبى، وأن مجهوده الذى يبذله غير مثمر، فلا يرى فائدة من بذله، ويركن إلى الكسل، وقد يكون من التصرفات الخاطئة أن يكون التلميذ مدللاً يأمر من حوله من أهله فيأتمرون بأمره، ويسارعون إلى تلبية رغباته، فينشأ رخوا، يؤثر البطالة على العمل، وأشار ساتلر (Sattler , 1982) إلى أن شدة العقاب الذى يمارسه الأبوان عندما يرتكب الطفل خطأ ترتبط سلبياً بالذكاء، وبإدراك الكفاءة، كما يفضى التراخى الزائد من جانب الأباء إلى نفس النتيجة تقريبا، فالأطفال الأذكياء ذوى الكفاءة هم الذين يأتون من أسر يمارس فيها الأبوان أسلوباً لا يتسم بالتشدد فى العقاب، ولا بالتراخى ولكنه وسط بين هذا وذاك .

تعليم وتدريب الأطفال السيطرة والتحكم

تشكل السيطرة والتحكم أساس هرمية التفاؤل، وتشكل الإيجابية الطبقة التالية لها وتتلخص السيطرة – سلوكيا – في امتلاك الطفل التحكم في النتائج. وترتبط الإيجابية بالمشاعر – وتنمو في بيئة انفعالية دافئة ، وتمثل دائما رغبة الأطفال في الشعور الجيد دافعا قويا للوالدين. أنا لدى وجهة نظر غير أنيقة حول الشعور الجيد والذي يجعلني في وضع متحفظ من تقدير الذات الذي تم وصفه الفصل الرابع. وبطريقة عادلة أرى تقدير الذات على أنه اتجاه نحو التجارة المربحة مع العالم، وليس نهاية تقدير الذات هي الذات . وأرى أن الشعور الجيد يرتبط بالنهاية الأكثر أهمية وهى السيطرة .

ومــن أجــل جيل كامل قادم نجبر الوالدين أنهم يجب أن يكونوا قــادرين علـــى إعطـــاء أطفـــالهم " اهـــتمام إيجابـــي غيـــر مـــشروط Unconditional Positive Regard وقـــدمت هـــذه الفكرة في بدايتها على هيئة نصيحة من قبل المعالج النفسي ورائد علم النفس الإنساني كارل روجرز Carl Rogers في خمسينيات القرن الماضي، حيث تؤكد نظرية روجـــرز علـــى الاهـــتمام الإيجابي غير المشروط ، والتقمص العاطفي Empathetic Understanding، ويعد مكونات نشطة وفعاله في نجاحه كمعـــالج نفـــسي . وفى خمسينات القرن الماضي كانت نصيحة روجرز أساس الأبحاث والعلاجات النفسية للعديد من الاضطرابات النفسية، آي أن حـــب الـــوالدين للطفـــل يـــتكون من عناصر هي التقدير الإيجابي غير المشروط، والاعتزاز والاهتمام، وعلى الأبوين أن يوصلا لأطفالهما فكرة أنهـــم جديـــرون بالمحبة لذاتهم وأنهم لا يحبونهم عندما يسلكون السلوك المناســـب فقـــط . فهذا الاتجاه الإيجابي غير المشروط يؤدى إلى شعور صـــحيح بـــالأمن والتقبل . ويعنى الاعتزاز بالطفل أو الفهم العاطفي له، وتقدير خصائص الطفل الفردية وصفاته المتميزة، ومن ناحية عملية يمكن للأبـــوين إظهـــار ذلك من خلال تشجيعهم الطفل على التفرد والاستقلال النفـــسي كشخص يتمتع بالأهلية Autonomous، أما الاهتمام Caring فيعنى الاهتمام بأفكار الطفل ومشاعره ونشاطاته والاهتمام به بشكل عام، إن إظهـــار الحـــب للطفـــل بصورة محسوسة من قبل الأبوين يعبر عن الاهتمام بطريقة غير لفظية مثل (الحضن، والضم، والتقبيل) حتى مجرد المـــصافحة الـــودودة أو وضع الذراع حول كتفى الطفل يمكن أن تكون طريقة فعالة فى إبراز الاهتمام به

والنقد المستمر لا ينمى تقبل الذات فجو الأسرة المفعم بالتوتر الدائم والغضب يؤدى إلى انخفاض تقدير الذات عند الطفل ،ويؤدى التركيز على التنافس واعتباره موضوعا هاماً إلى زعزعة ثقة الطفل بقدراته، فالتنافس الشديد يدفع بالطفل لإثبات جدارته ويعطيه إحساساً بعدم الأمن وعدم الثقة بالذات ويمكن الوقاية مثلا من أنانية الطفل من خلال حب الطفل وتقبله، وتجنب أو الامتناع عن النقد، وعن المنافسة الشديدة والعلاقات الأسرية المتوترة .

وفى نهاية الخمسينيات اهتم بيك Beck بنصيحة روجرز، إلا أنه قام بتوسيع هذه النصيحة لتشمل أساس تربية الأطفال ،وفى الوقت نفسه نصح سكنر الوالدين بخطورة وعدم فعالية العقاب كوسيلة أساسية فى تعديل السلوك، ولأن أمريكا انتقلت إلى منطقة الشعور الجيد، وبعدت عن منطقة العمل بجد وبإرادة . وبالتالي يجب أن نتمسك بالنصيحتين الآتيتين" لا عقاب " والاهتمام الإيجابي غير المشروط " لتكون مبادئ أساسية لتنشئة الأطفال فى المجتمع الأمريكي .

ما هو الخطأ وما هو الصواب حول تلك الحكمة الهامة ؟ وما هو الصواب هو الأساس وهو ما نعتمد عليه، كلما زاد استكشاف الطفل وإبداعه، زادت هيمنته وتحكمه في الخبرات والأحداث، وعندما يكون الطفل خائفا أو غير آمن، فإنه يصبح مقيداً محدود الحركة، ولا يثق فى مصادر الأمان، وفى الوقت نفسه محدود الهوايات، ولا يأخذ فرصا كافية، ولا يقوم بالاكتشاف والإبداع، ولا يدرك خبراته فى السيطرة والتحكم، ويزيد قلة السيطرة والتحكم من القلق الذي يسلبه حرية الإرادة والتحكم فى مستقبله، وعلى العكس عندما يكون الطفل سعيدا وآمنا نجده يأخذ فرصا ويستطيع الاكتشاف والإبداع مما يجعله ذلك يشعر شعورا طيبا والذي يقوده إلى اكتشاف أكثر، وسيطرة أكثر، مما يجعله ذلك وسيلة متنوعة للتحكم .

وتعد الإيجابية عنصراً مسهلاً للسيطرة والتحكم، بسبب أنها تبعد الخـوف، وتسمح باكتشاف أكثر، ويقف العقاب فى طريق ظهور وتطور السيطرة والتحكم، بسبب أنه يجعل الطفل خائفاً ومحدود الحركة والإرادة. ولـذلك يـؤكد سيلجمان على الإيجابية كعنصر فعال فى تسهيل التحكم، وعلـى الإحجـام عن العقاب، إلا إذا كان العقاب يقوم بتسهيل التحكم . ولسوء الحظ توجد طرق فعالة تنشئ وتنمى إحساس الطفل بالتحكم .

الاهتمام الإيجابي غير المشروط هو فقط غير مشروط بمعنى أن النـتائج لا تعـتمد على ما يفعله الطفل، وعلى عكس ذلك يعد السيطرة مـشروطة، بمعنـى أن النـتائج تعتمد على ما يفعله الطفل، ولا يعد هذا التمييـز واضحاً، ولا يعتمد العجز المتعلم ليس فقط على الأحداث السيئة غيـر الممكـن الـتحكم فيها، ولكن أيضا – لسوء الحظ – على الأحداث الإيجابية غير القابلة للتحكم Uncontrollable، فعندما يتعرض الشخص أو الحـيوان لأحـداث جيدة غير مقترنة بالاستجابة – مثل الطالب الذي ينجح بغض النظر عما يفعله هذا الطالب، والطعام الذي ينزل من مصدر مـا بـصرف النظر عما يفعله الحيوان، والثناء الذي يقدم لشخص بغض النظـر عن استحقاقه له أم لا – يتطور العجز المتعلم. وهذا يسمى بالميل الفطري Appetitive للعجز المتعلم، على عكس ما يتطور العجز المتعلم فـى ضـوء الأحداث السيئة مثل الصدمات أو الضوضاء العالية، والتى تحـدث بطريقة غير مقترنة (وتسمى بألم Aversive العجز المتعلم) كما أن الأفـراد الـذين يتعرضون لأحداث جيدة غير مقترنة بالاستجابة، لا يصبحون مكتئبين، مثل الأفراد الذين يتعرضون لأحداث سيئة غير مقترنة بالاسـتجابة، إلا أنهـم يـصبحون سـلبيين وفاتري الهمة، ولا مباليين، وكسولين Lethargic ويصبح لديهم متاعب فى تعلم أنهم إيجابيين، ولهم

جـدوى فى التأثير على النتائج، ويرون ذلك من سلوكياتهم، وقد يتعلمون السيطرة بعد ذلك . على سبيل المثال يتعلم الفأر أولا أنه يستطيع الحصول علـى الطعام بغض النظر عن ماذا يكون جانب المتاهة، والمشاكل التي يـتعلمها للـذهاب إلى الجانب المناسب عند توفر الطعام فى هذا الجانب وتسمى هذه المشكلة بالوالد الذي مدح الذئب The parent who cried wolf، فعندما يكافئ الوالد طفله، ويثنى عليه بغض النظر عما يفعله هذا الطفل، يعرضه لخطرين :

١- قد يصبح الطفل سلبيا، ويتعلم أن المكافأة والثناء تأتى له بغض النظر عما يفعله، وتكون هذه أعراض شهية العجز المتعلم Appetitive Learned Helplessness

٢- قد يكون لدى الطفل متاعب فى تقدير قيمة نجاحه الفعلي، ولا يستمتع بالثناء المستمر من والديه. وربما يفشل فى التعلم من نجاحه بسبب ثبات معنى النجاح لديه، وأحياناً يكون بسبب انخفاض قيمة هذا النجاح وهو اعتبار إيجابي غير مشروط .

لذلك يضع الاعتبار الإيجابي غير المشروط الوالدين فى مشكلة، ومن ناحية أخرى فإن الاعتبار الإيجابي غير المشروط قد يكون إيجابيا، حـيث يجعـل الطفل يشعر شعوراً جيداً، وأن الشعور الجيد يكون خارج زمـرة الخـوف والـسكون والتجمد Freezing لذلك سوف يأخذ طفلك الفرص ويكتشف عالمه أكثر، والتي بدورها تؤدى إلى سيطرة أكثر، ومن ثـم فإن الإيجابية المطلقة تزيد بطريقة غير مباشرة من السيطرة والتحكم من خلال زيادة اكتشاف عالمه.

ومـن ناحية أخرى يكون الاعتبار الإيجابي غير المشروط – غير مشروط – فطفلك يتعلم أن الأشياء الجيدة تأتى من والديه بغض النظر عما

يفعله. والنتيجة النهائية أنه سوف يتعلم من ذلك السلبية، ويكون لديه مشكلات ومتاعب حول تعليم أن أفعاله وسلوكياته تتسم بالإيجابية ،عندما يقوم بأدائها أو ممارستها، وبالتالي تقلل عدم الشرطية بطريقة مباشرة السيطرة والتحكم .

فحـــل المعضلة Dilemma يعتمد على ما فى العقل، وعلى نوع الاعتـــبار الإيجابـــي، الحب، التقبل، الدفـء، والتحمس الشديد، ويجب أن يعطـــى كل ذلك بدون شرط، وكلما أعطى المزيد من ذلك كان قد أعطى مناخاً إيجابياً، ويشعر طفلك بأمان أكثر . وكلما كان طفلك أكثر أمناً زاد اكتـــشافه لمعطـــيات البيـــئة الإيجابية، وإيجاد فرص للسيطرة والتحكم. وبطـــريقة كلـــية يعد الثناء موضوعاً مختلفاً. فثناء طفلك يجب أن يكون معـــتمداً علـــى نجاحـــه لجعلـــه يشعر بالتحسن Praise Your Child Contingent On A Success Not Just To Make Him Feel Better انتظـــر حتى يضع لعبته في السيارة بشكل مناسب ثم كافئه على إتمام العمل بنجاح وأيضاً يجب أن تكون درجة الثناء مناسبة لإنجازاته لا تبالغ فى الثناء واجعله يستمتع بالثناء من خلال ارتباطه بالنجاح والإنجاز الـــذي حققـــه ادخر تعبيراتك للثناء المرتفع لأكثر الانجارات أهمية مثل قولك، اسم أخت لأول مرة .

عندما تحاول بجد أن تلحق بالكرة، ولكي تثنى على طفلك بغض النظر عما فعله، يفشل ثناؤك، ويجعل ثناؤك هذا طفلك يشعر بالعجز. كما يعمـــل الثـــناء غير المقترن بالاستجابة أيضا على تخطيط ثقة الطفل فى ذاتـــه. فمـــثلاً لماذا تعمل والدة يان بأسلوب ضعيف طبقا لما هو مشروح (فـــى الفـــصل الثانـــي) ولو كانت المهمة صعبة وفشل طفلك في البداية، فحاول أن تقسم المهمة إلى مهام صغيرة، وخطوات سهلة يمكن إنجازها، وأنشطة مختلفة يمكن تحقيقها ولا تقلق من فشله، ولا تثنى عليه.

ولنتذكــر جــيداً أن العقــاب الجسدي يشوه أعماق الطفل ويملأه بالــرعب والخــوف والحيرة، وعلينا جميعاً أن نتذكر القول "عاقب طفلك بإحــدى يديك وداعبه بكلتيهما " حيث ينصاع الطفل إلى اللهجة الحازمة المــشوبة بالحنان وجزاؤه من مخالفة النظام، وهنا الطفل يتعلم ما يعيشه ويخبره حيث يعيش الخوف فيتعلم القلق وحين يعيش القسوة يتعلم الأنانية، وحين يعيش القلق يتعلم الإحساس بالإثم.

وقد يكون العقاب أقل مشكلة وببساطة كان سكنر خاطئاً، فالعقاب قد يجعــل الحــدث غير المرغوب فيه يعتمد على سلوك غير مرغوب. ويؤثر بــشدة على خفض السلوك غير المرغوب، وربما يكون أكثر الوسائل فعالة فــي تعــديل السلوك. وتؤكد ذلك مئات التجارب حول هذا الموضوع الأن. ولكن في ضوء الممارسة الفعلية، غالبا لا يستطيع الطفل أن يخبر عن سبب عقابه. أو لماذا يتجه الشخص المعاقب اتجاهاً سلبياً نحو هذا الطفل، أو لماذا يعاقــبه على الموقف ككل .. وعندما يحدث ذلك يصبح الطفل تدريجياً خائفاً ومــرتبكاً، ويحــاول عمل حيل أو مراوغات لكي يتجنب بها عقاب والده. بالإضافة على مقاومته أو عدم استجابته لاستجابة العقاب

وسبب صعوبة فهم الأطفال لماذا يعاقبوا،قد تكون في ضوء مفاهيم الــتجارب المعملــية مع الفئران وذلك فيما يتعلق بإشارات الأمان Safety signals في هذه التجارب يحدث الحدث المؤلم – مثل الصدمة الكهربائية – إشارة من خلال النغمة العالية قبل حدوثها .حيث أن الصوت يعكس الخطر، ويظهــر على الفئران إشارات الخوف،لأنها تعلمت أن النغمة إشارة لمجيء الخطــر، والأكثر أهمية أنه عندما لا تحدث النغمة لا تحدث الصدمة أيضاً، فغياب النغمة يعكس إشارات الأمان، وتبدو إشارات الخطر أكثر أهمية لأنها تعني أن إشارات الأمان (غياب إشارة الخطر) موجودة :

ويفتــرض أنه عندما لا تستخدم إشارات الخطر، ولا يمكن التنبؤ بأســاس الــصدمة، فإن الفأر سوف يكون خائفاً طول الوقت. وعندما لا يــوجد هــناك إشارات خطر، فإن ذلك ينبئ بوجود إشارات آمان، وتؤكد العديد من التجارب ذلك .

ومــن ثــم فإن ثمة جانب حيوى لخبرة وتجربة الطفل وهو مدى تعلمــه الــشعور بــأن العالم شئ قابل للفهم، حتى ولو أنه ليس بالمكان المفهوم تماماً، وأن تحقيق الفهم يثير الرضا،أن العالم يبدو فى البداية لأى طفل شيئاً مربكاً بالكامل، ولكنه مع تركيز اهتمامه على أجزاء منه بفعل التجــربة والخبــرة، يجــد أن احتــياجاته ونشاطاته تلقى استجابات تبدو ملائمة،فهــو عندما يجوع يترتب على جوعه ظهر الطعام، وعندما يحقق لأول مــرة تحريك قدمه، والجلوس فى فراشه تعرب بيئته (أى أمه) عن ســرورها، وعــندما يــشعر بالوحدة يصادف الاهتمام الذى يعطيه الملن، وعــندما يجرب قدراته الجديدة فى رضاعته وطفولته المبكرة لايحيق به ضــرراً أو توتــراً فــيما ندر، وغالباً ما يحظى بالسرور والتقبل، وبهذا يكتــسب شــعوراً بــأن المبادأة تقابل الاستجابة المعتمدة عليها، وأن فى استطاعة الفرد أن يعتمد على العالم لتحسين التصرف والسلوك، وأرى أن حاسة الاستجابة الذى يعتمد عليها لكى يبادر، وأن الشعور بأن العالم يمكن تفهمه، وأن اكتشافه واستكشافه يحقق الرضا، كلها عوامل تخلق فى الفرد التفتح للتجربة، أو القدرة على التأثير، وهذا هو قلب الابتكار الخلاق .

إن الشعور بأن العالم عندما يجابهه الفرد يصير عالماً قابلاً للفهم والاعتماد عليه، لا يتطلب من جهة أخرى أن جميع احتياجات ومبادءات الطفل سوف تقابل باستجابات مرضية، إن من المستحيل أن يستجاب لها جميعاً، فحتى فى الظروف المثالية لابد وأن يصادفه بعض التوتر وبعض

الكـــبت، ولو حدث هذا يقرر الطفل أن العالم يعتمد على المصادفة، ومن المستحيل فهمه .

وإذا كانـــت أم الطفل تستجيب باستمرار وإلى حد يعتمد عليه فى احتـــياجاته، بيـــنما يـــستجيب الـــوالد فى بعض الأوقات لحاجته للرعاية والاهـــتمام، ويضيق به فى أوقات آخرى، ويسبب له اللم بتوتره وعدم مراعاته، فهل يترتب على هذا شعور باستحالة فهم العالم، أم هل يقرر أن الكثير من العالم يمكن فهمه، ولكن أبيه هو الذى يختلف إلى حد ما ٠٠إن الجـــواب يعتمد على الأرجح على عدة عوامل : إنه لابد وأن يعتمد اولاً علـــى ذكائـــه فكلما ارتفع ذكائه زادت قدرته على رؤية النظام أكثر من المـــصادفة، والحـــظ، ويعـــتمد ثانياً على مدى استقرار شعوره الأساسى المكتـــسب بالثقة، فإذا كانت احتياجاته للرعاية والاهتمام قد أشبعت بعمق وثـــراء خـــلال السنة الأولى أو السنتين الأولتين لحياته يكون أكثر قابلية لافتراض أن العالم على ما يرام بصفة عامة، ولكن توجد فيه فقط بعض جـــوانب التحكم فيها صعب ونتيجة لهذا يتوقف رد فعله على مدى ما مر به من تجربة خلال أعوام ثلاثة مثلاً رأى فيها أن العالم شئ يعتمد عليه .

وقد يفشل العقاب تدريجياً لأن إشارات الأمان – غالبا – ما تكون غيـــر واضـــحة للطفـــل. فعندما نعاقب طفلك يجب أن تتأكد من إشارات الخطر، ومن ثم من إشارات الأمان، بشكل كامل وواضح. تأكد أن الطفل يعرف جيداً ما السلوك الذى يعاقب عليه. لا تعاقب طفلك على خصائص شخـــصية فـــيه؛بل عاقبه على سلوك معين قام به، ومن السوء أن نعاقب الطفل على سمة تتصف بكونها (شخصية، ودائمة، وشاملة) فعقاب السلوك يوحـــي للطفـــل بأنـــه يعاقب على سلوك (غير شخصي، وقابل للتغيير، ومحدود)

وفى هذا الصدد فإن الطفل يتعلم فى مرحلة الطفولة أنه يعتمد كل الاعتماد على بيئته فى إشباع حاجاته، وأنه يستطيع الاعتماد على مبادرته هو، إذا كانت الاستجابة مأمونة ومريحة ويعتمد عليها، وإلا إذا لم يستطيع ذلك تولد عنده شعور بأن المبادرة لا تعقبها استجابة يعتمد عليها، فإلى أى حـد يحـتاج الطفل إلى حاسة الثقة بنفسه وفى العالم، وإلى أى حد تكون حاسـة عدم الثقة عظيمة الأهمية، إن تعلمه أن يثق فى قدرته على كسب تجـاوب مرضى من العالم لا يتطلب مجرد إشباع حاجاته البدنية، ولكن يـتطلب أيضاً أن يكون إشباعها بطريقة مريحة وباعثة على الثقة والحب والـشعور بأن العالم مكان مأمون من حركات أمه اللينة، ولمسان حنانها وعـضلاتها المـسترخاه، وصوتها الحنون السهل، أما إذا دلل وبولغ فى الاهتمام به من أم قلقة، أو عومل آلياً وبلا اهتمام كاف من أم عصبية أو متوترة، أو كانت أمه مهتمة وقت طفولته بشئ آخر، أو مكان آخر، ولكى يكتـسب الثقة يجب أن يشعر أن بيئته التى يراها فى أمه فى هذه المرحلة هى بيئة جديرة بالثقة .

نيكى Nikki عمرها ثلاث سنوات ترمى كرات الثلج على لارا ، وتـنكمش لارا، ورد فعـل لارا يكـون بقولها لا ترمى كرات الثلج عليا يانيكى، صرخت ماندى : أنتى تجرحيها يانيكى، وكرة ثلج أخرى أصابت لارا، وقالـت ماندى لها لورميت كور ثلج على لارا يانيكى فإنني سوف آخـذك للداخل، وكرة ثلج أخرى أصابت لارا ، وفى الحال أخذت ماندى نيكى للداخل عقاباً لها، وبعد ذلك صرخت نيكى وقالت لن أقذف كرة الثلج مرة أخرى.

أخـذ نيكى للداخل يناسب الحدث، وهو شيئا طبيعياً، ويناسب طفلة عمـرها سـنتان . بالإضـافة إلى إعطاء ماندى سبباً منطقياً " بقولها أنت تجرحي لارا يانيكى " ومن ثم أعطت لنيكى مبادئ تعلم إشارات الأمان – لا

تجرحي الآخرين لكي تكوني آمنة مثلما لا ترمى كرات الثلج على الآخرين.

إن تـــزويد طفلك بإشارات الأمان يعد شيئاً هاماً، فالأحداث السيئة تحدث يومياً، ومن المهم أن نعرف الأحداث التي ترتبط بالأحداث السيئة، أو الأحداث التي نواجه بها الأحداث السيئة، وعندما نذهب لشراء حاجات الصباح يجب أن نحذر الطفل مسبقا، لا تجعله يسير بحذر، وعرفه مواطن الضعف والقوة فى الذهاب إلى السوق، وعندما يتعرض طفلك الذي عمره ثلاث سنوات صدمة أخبره مثلا قبل أن يأخذ مصل عند الدكتور أنه سوف يجـــرح لفتـــرة بسيطة، ولكنه سوف يشعر بتحسن دائم بعد ذلك، ويجب تحذير الطفل بوضوح عند حدوث شئ سئ .

كانـــت أمندا عمرها سنة، ونوينا استخدام جليسة أطفال معها فى الليل، وعند وصول جليسة الأطفال قمنا بتعريفهم لبعض، ثم ننتظر حتى تعـــرف أمندا جليسة الأطفال، وكنا حذرين فى البداية من المشكلة، وكنا نرغب فى تجنب غضب وبكاء أمندا، ولاحظنا فى البداية تغيير شخصية أمـــندا مـــن السعادة إلى الحزن، وكنت أقوم بتجارب لإشارات الأمان فى ذلك الوقت، ورأينا أننا أخطأنا فى المبادئ الأساسية، مثل عدم تحذير أمندا أننا سنتركها، وفى مرة قادمة قمنا بعمل ذلك، حيث دعونا إلى حفل كبير، وعند مغادرتنا البيت غنينا لها (وداعا، وداعا، وداعا) وذهبنا للسيارة مع جليسة الأطفال، وقلت لها سنرجع بعد ثلاث ساعات من الآن، وأشرنا لها باى، باى يا أمندا، وذهبنا للحفل، وكانت أمندا شخصية هادئة .

إن جـــو الـــدفء والحـــنان والتقبل، وإشارات الأمان الواضحة، والحب غير المشروط، والمدح المشروط، والثناء المرتبط بالجهد، وكثيرا مـــن الأحداث الإيجابية تؤدى إلى جودة وإيجابية حياة الطفل وهذه عملية سهلة جدا

نيكـــى Nikki التـــي تبلغ من العمر عشرة شهور، تم إعطاؤها صـــندوق مثمن الشكل، في كل جانب من الصندوق يوجد حيوان مختلف، وعـــندما أدارت أحـــد الجـــوانب قالت أنها صورة كلب، وضغطت على الصورة، وقالت " وجدت كلب " وهذه القدرة على التحكم في إعلان سعادة نيكى، وكيف تستطيع أن تقول أن ضغطها لصورة الكلب يمثل تحكما في الإعـــلان ؟ وتـــم اســـتخدام نموذجين من المعلومات، أحدهما : يؤكد أن الإعـــلان يظهر في كل مرة تضغط فيها على صورة الكلب (والتي تكون مرتفعة ولكنها غير مؤكدة منذ أن كانت لعبة مزاجية ويتطلب بالفعل لمسة صحيحة)، ويعتبر الجزء الثاني من المعلومات جوهريا .

ولكـــن مـــاذا يحدث لنيكى إذا لم تضغط على صورة الكلب ؟ لا شـــئ، ويـــزداد احتمال " وجدتي كلب " عندما تضغط نيكى مقارنة بعدم ضغطها. إذا لم تضغط نيكى على الكلب، تستنتج نيكى أنها لا تملك التحكم فى الإعلان .

وصـــلت هذه الفكرة لمنزلي في منتصف الليل قالت نيكى وجدت الكلـــب، واســـتيقظنا جميعا بعد ذلك انخفض الصوت تدريجيا حتى مع ضـــغطها علـــى زر المفـــتاح، وبالتالي انخفض شعورها بالتحكم . هذا الإعـــلان غير قابل للتحكم ولا مرتبط بأي استجابة لنيكى، وفقدت المتعة باللعب بهذا الصندوق .

فعدم الاقتران أو عدم القدرة على التحكم يؤدى إلى السلبية، وهذا يعـــد أساس تجارب العجز المتعلم، والتي تجعل الكائنات الحية – بما فيها الإنـــسان – تـــدرك عدم اقتران النتيجة بالاستجابة، وبالتالي تتعلم السلبية وتكتـــسب عـــادة عـــدم المحاولة، وعلى العكس فإن عدم اقتران النتيجة

بالاستجابة أو عدم القدرة على التحكم يؤدى إلى النشاط والإيجابية ومواجهة الاكتئاب Fights depression ،وهذين الاحتمالين – احتمال ارتباط التحكم فى النتائج بأفعال معينة، يقابله احتمال عدم ارتباط التحكم في النتائج بأفعال معينة – يمكن تعريفهما في ضوء السيطرة والعجز. فالعجز ينتج من عدم الاقتران (أى من موقف لا ترتبط فيه النتائج بالاستجابة) فعندما يتلقى فأر صدمة غير ممكن الهرب منها، ولا شئ يستطيع أن يفعله الفأر حيالها . فالصدمة تحدث بغض النظر عن استجابة الفأر. وبكلمات أخرى لا تؤثر استجابة الفأر فى منع أو حدوث الصدمة . مثلما يكون الصندوق المثمن غير قابل للتحكم . تصبح نيكى فيه عاجزة، ولا تغير استجاباتها من احتمال سماع عبارة " وجدت كلب " ومن ناحية أخرى فإن السيطرة تنتج من الاقتران بين الاستجابات والنتائج، ففي تجربة الفأر والتي تؤدى فيها الضغط على ثقب إلى إنهاء الصدمة، يكون للفأر هنا السيطرة على الصدمة، مثلما تضغط نيكى على صورة الكلب والتي تؤدى إلى عبارة " وجدت كلب " يقال في هذه الحالة أن لنيكى التحكم، واكتسبت بالتالي خبرة السيطرة والتحكم، وإدراك فعالية الجهد المبذول، وامتلاك معطيات التحكم .

كما أن الأطفال يكونون شديدي الحساسية إلى الاقتران وعدم الاقتران. فعندما يكون لدى الطفل سيطرة على موضوع ما، وعندما يوجد اقتران بين أفعاله والنتائج التي يحصل عليها، وأن ذلك يؤدى إلى حدوث نتيجتين، أنه قد يستمتع الطفل بالموضوع، ويصبح أكثر نشاطا وإيجابية. وعندما يصبح الطفل عاجزا، وعندما لا يوجد اقتران بين أفعاله والنتائج التي يحصل عليها يصبح حزينا أو قلقاً، وفى النهاية يكون سلبيا ومستكيناً، ويكتسب – فى الحال ومع كثرة مرات العجز – عادة عدم المحاولة. ولا

تـــؤدى ضوضـــاء لعـــبة الشخشيخة إلى ضحك الطفل، وهى فى الحقيقة شخشيخة الشخاشيخ Rattlws the rattle.

وهـــناك تجـــربة كلاسيكية أجريت منذ ٢٥ سنة أجراها واطسن Watson – علـــم النفس النمو – فى جامعة كاليفورنيا University of California ، حـــيث تم إعطاء ثلاث مجموعات من الأطفال الرضع – لمدة ثمانية أسابيع – مخدة Pillow خاصة لمدة عشر دقائق يوميا، حيث عندما يضغط كل طفل من أطفال مجموعة السيطرة والتحكم برأسه على المخدة يهتز السرير، أما مجموعة العجز ففيها يهتز السرير بغض النظر عن ضغط الطفل على المخدة . حيث لا يقترن ضغط الطفل على المخدة باســتجابة هــز الـــسرير، وكانـــت المجموعة الثالثة مجموعة ضابطة. وأظهـــرت هذه التجربة زيادة فى السلوك الإيجابي والانفعالات الإيجابية لدى أطفال مجموعة السيطرة . وزيادة السلوك السلبي، وظهور الانفعالات الـــسلبية عند هز السرير، وتكررت هذه التجربة، وأظهرت نتائج متوازية مـــع حـــالات ألعاب الحيوانات المصنوعة للعب، فعندما يتحكم الطفل فى لعبـــته ويـــستمتع بها فإن نشاطه يزداد، بينما يؤدى العجز إلى انفعالات سلبية، وإلى السلوك السلبي، واكتساب عادة عدم المحاولة .

وعـــندما بلغت طفلتي أمندا Amanda ثمانية أشهر أخذتها معى وبصحبة ثمانية طلاب – أشرف عليهم فى مشروع التخرج – لعمل قطعة بيتـــزا pizza، ونامـــت امندا على مقعدها، واستيقظت عندما كنا نتناول البيتزا والحلوى . وكنت أتناقش مع طلابي عن أهمية الاقتران، وفوجئت بـــأن أمـــندا تقاطعني بهز المنضدة بيداها ،ولتوضيح وجهة نظري قمت بتحريك كوبى كاستجابة لها، حولت وجهها عنى وقامت بتحريك المنضدة مـــرة ثانـــية استجاب لها طلابي بالملاعق والشوك التى كانت فى أيديهم،

وهزت أمندا مرة أخرى، وحركنا جميعنا كاستجابة لها، واستمر ذلك لمدة عشر دقائق، اندهش العملاء الآخرون بنظر وضحكة الطفلة أمندا وقدرتها على التحكم فى ثمانية طلاب.

عـــندما زادت ماندى من تعرض دارلى لمضخة الماء sprinkler تدريجــيا مكـــنت دارلى من التحكم فى مضخة الماء، وكان اتجاه مندى فى التنـــبؤ بقوس المياه من خلال الغناء Whooshing يزيل عجزها، ويسمح لدارلـــى من التحكم من خلال المواجهة وعدم الانسحاب، أو الانسحاب من المـــياه القادمـــة. وهناك أساليب والدية متشابهة تعظم السيطرة وتمنع العجز الذي يزيد عدة مرات يومياً لدى الأطفال الصغار. وعندما يفعلون ذلك يمكن استخدام استراتيجيتين أساسيتين هما التدرج Grading والاختيار Choice

فعندما يواجه الطفل مهمة جديدة، فقد يخفق غالبا، وبالتالي يمكن تحلـــيل المهمـــة إلـــى خطوات صغيرة ممكن تحقيقها لمواجهة التحديات والصعوبات عندما تكون ممكنة . بداية من مستوى يستطيع الطفل التحكم فيه بسهولة. فمثلا عند وضع طفلة عمرها ثمانية أشهر في حمام سباحة لا يـــستطيع الـــسباحة فيه، فنجدها يغرق من أول مرة، دعها تلعب في كمية صغيرة من الماء ثم بعد ذلك زد كمية المياه التي تلعب فيها، وعندما تبلغ مـــن العمر ثلاث سنوات دعها تعوم تحت الماء، ابدأ بقطعة معدنية لامعة عند عمق قدم واحد، ولذا فكل ما عليها أن تفعله هي أن تضع وجهها في الماء وتفتح عينيها وتصل إلى القاع. أو أن أضع القطعة المعدنية اللامعة علـــى عمق قدمين، ولذا فيجب عليها أن تترك قدمها لتمسك بها القطعة، وبعـــد ذلـــك عـــندما تكون مستريحة بقضاء أكبر وقت تحت الماء، ضع القطعـــة علـــى عمق ثلاثة أقدام عند ذلك فيجب عليها أن تترك قدمها بل نفسها للقاع .

ويجـــب زيادة كمية الاختيار التي تعطيها لطفلك بمجرد أن يكبر ليـــستطيع أن يقـــول (نعم أو لا) أبني ونمى فيه الاختيار كلما أمكن ذلك، فعلـــى ســـبيل المـــثال لا تقدم له الطعام فقط، ولكن حوم حوله Dangle وانتظر حتى يريك ما يريد، اسأله إذا كان يريد هذا أو ذاك، وكنت مستعداً لاســـتجابة (لا) وهـــناك فرص للآباء لزيادة التحكم والسيطرة، فى كل مجال من مجالات الحياة الخاصة بطفلك

ومن ثم ينبغي أن يعطى للأطفال مهمات فيها تحد بسيط، ومقسمة إلـــى خطـــوات صغيرة بحيث يتكرر شعورهم بالنجاح، وبدلا من انتظار عـــون الآخـــرين، مـــثلا ينبغي تشجيع الأطفال على المحاولة، وعلى أن يكونـــوا فعالين فى الوصول إلى ما يرغبونه، كما أن تعليم المهارات التي يقـــررها رفـــاق الطفـــل هـــو أمر هام، فمثلا الرياضيون الممتازون أو الموسيقيون أو الراقصون ...الخ يشعرون بالثقة، وغالبا ما ينشد الآخرون صـــداقته أو اللعب معهم، وإذا لم يكن لدى الأطفال تناسق جيد، فقد يكون مـــن المفـــيد تـــزويدهم بتدريب مبكر ومبسط ومقسم على شكل خطوات قصيرة، وعلى شكل فردى أو مجموعات صغيرة غير تنافسية .

اكتشاف الأطفال Exploration والإيجابية فى السلوك لديهم

تـــولد الأطفال وهم مهيئين جيداً للإفادة من فرص التعلم، ويستطيع الأطفـــال حديـــثو الـــولادة رؤيـــة النماذج ويستجيبون للوجوه الأدمية التي يفضلونها على غيرها من الأشياء، حتى إنهم يستطيعون التمييز بين تعبيرات الـــوجه المختلفة، وهم يستطيعون سماع الصوات منذ ولادتهم، ويستطيعون تمييـــز صـــوت الأم عن غيره منذ الأسبوع الأول. وهم سرعان ماينشغلون بالاستكشاف. فخلال الأسبوع الأول يلتفتون نحو الأشياء ليضعوها فى بؤدة الـــرؤية تمامـــاً . ويـــستطيع الحديـــثو الولادة الالتفات برؤوسهم استجابة

للأصـــوات فهم يحركون رؤوسهم باتجاه المتكلم بكلمة واحدة ،فغذا استمر تكــرار الكلمة الواحدة توقف تحريك الرأس عادة إلى أن يتلفظ المتكلم بكلمة جديدة ،يبدو أن الجديد -بالنسبة للطفل- صار بالياً هنا :

والأطفــال لايدخرون وقتا فى سبيل التعلم، فهم منذ الشهر الأول يستخدمون أفواههم لتلمس الأشياء الجديدة وسرعان ما يستكشفون الأشياء الطرية والأشياء القاسية. وقبل نهاية الشهر الأول يكون الطفل قد توصل إلى الربط بين الأصوات والوجوه وسوف يلتبس عليه إذا هو سمع صوت أمه يأتيه من المكان (الخطأ) من مكان ما لايرى فيه وجهها .

كما يمكن للأطفال أن يتعلموا منذ الأسبوع الأول التنويع فى معدل رضاعتهم وذلك في سبيل أن يحظوا بصوت الأم الذى يفضلونه على أى صوت لأى شخص آخر، وهكذا إذ اكانت الرضاعة ببطء تؤدى إلى سماع صـــوت الأم ،والرضاعة بسرعة إلى غيره. فالطفل سوف يرضع ببطء، أمـــا إذا كانت نتائج الرضاعة سواء كانت بسرعة أو ببطء لا تؤدى إلى شئ، فالطفل نفسه سيعمد عندئذ إلى الرضاعة السريعة .

الطفل يولد وتولد معه سلسلة من المنعكسات الشرطية التى يزول بعضها وتحل محلها مهارات مكتسبة وبواسطتها يمكن للطفل الرضيع أن يختار ما بين الاستجابة وعدم الاستجابة، مثلا يمتلك الطفل الحديث الولادة الفعـــل المنعكس الشرطى (الامساك) يمكنه من الامساك بشئ ما أو إصبع تقـــدم إلـــيه ،وبعد ثلاثة أو أربعة أشهر يندمج الفعل اللاإرادى مع حركة الإمساك التى يمكن التحكم بها إرادياً .

بعد قراية الأربعة أشهر يبدأ الرضع بامتلاك السيطرة الفعالة على الحداث التى تتشكل منها حياتهم، فى هذه السن تظهر عليهم الفرحة إذا ما تـــسببوا فى حدوث شئ ما، يبدو انهم يفرحون بعمل الأشياء للعمل فقط،

وربما لأن هذا يمنحهم الشعور بالتحكم والسيطرة، فتحريك لعبة أو رميها أو حتى مجرد إحداث ضجة تمنح الطفل الرضيع السرور الكافى .

وعندما تلعب مع طفلك، فالطريقة الوحيدة التى يمكنك أن تساعده بها فى هذا السن هى خلق الأوضاع التى تسهل عليه جعل الأشياء تحدث، وســوف يعلم يالتدريج أن أفعاله تستطيع التأثير فيما حوله، وهذه الأفعال مهمــا بــدت متواضعة فى نظر الكبار فإنها على جانب كبير من الأهمية بالنــسبة للطفل لأنها تشكل مؤشرات البداية لتوجه الطفل نحو الاستقلال والاستكشاف .

يــبدأ الاكتــشاف من الميلاد ويستمر خلال مرحلة الطفولة، وهو مظهــر للعب مع أغلب إمكانيات السيطرة لأنها تحتوى على حلقة تغذية مــرتدة إيجابــية طبيعية (كما قد تحتوى على أيضا على مظهر للعب مع أغلب إمكانيات الخطر الجسدي) فعندما ينجح طفلك ويتحكم فى موضوع جديد أو مهارة فإنه يحاول أن يختلق سلوكيات جديدة ، ويبحث عن امتداد لــتحكمه، وتــؤدي هذه الإمكانية إلى نجاح أكثر، وشعور قوي بالتحكم، بالإضــافة إلــى اكتشاف أكثر . كما يتضمن الاكتشاف حلقة تغذية مرتدة سلبية فعندما يفشل طفلك ويجد نفسه عاجزاً فهو ربما لا يحاول بجد فى المرة القادمة، ويؤدى ذلك إلى خفض إحساسه بالتحكم. ويؤدى فى الوقت نفــسه إلــى اكتشاف أقل .. وهكذا ولذلك لا يجب أن نترك الطفل مطوقاً بعجــزه أمــام عربته Stroller أو كرسيه Highchair لفترة طويلة من الزمن، قف وأخرج طفلك من عجزه، واكسر دائرة العجز التي ربما يكون قد دخل فيها. لا تضيق على طفلك ولا تقيده لأن التقييد Swaddling فيه تــضاد كبير للتحكم، وتكمن وظيفتك فى مساعدة طفلك على الدخول فى حلقة التغذية المرتدة الإيجابية .

أعطِ طفلك مساحة من الاكتشاف لكي يبدأ بغرفة صغيرة أو كوخ Crib ويتوسع إلى الحظيرة النقالة Playpen أعطه الأمان لكي يسهب في لعبة الحظيرة النقالة. دعه يكتشف مزيداً عن المنازل، ومزيداً عن الحدائق ،ومـزيداً عـن أشياء فى وسع خياله، ومن ثم يكتسب التحكم والسيطرة بدرجـة أكثر . لا تعوقه ولا تعارض اكتشافاته حتى لا يصبح غير آمن، وبعـد ذلـك يصبح أقل إثارة وأكثر إطراء، دعه يجلس ويمشى بدون ما يكون مفرطاً فى طلب المساعدة (ولا حظ قواعد الأمن التي يتعرض لها) فالمـشي يـزيد – بشكل كبير – من مجالات سيطرته وتحكمه. اخلق له مـناطق أكثـر أمناً داخل المنزل وخارجه يدرك فيها أن يملك معطيات الـتحكم بـشكل تدريجـي، ويرتبط سلوكه فى هذه المواقف بالنتائج التي يحـصل علـيها. اسـتخدم مثيرات متدرجة الصعوبة ليتدرج فى المشي والتـسلق وبإمكان الآباء تعزيز وتنمية قدرات الاكتشاف لدى أطفالهم من خـلال اتباعهم عدة أمور منها :مشاركتهم للأمثلة التي تحدث في حياتهم وتـشجيعهم على إثارة أسئلة افتراضية، وتدريبهم على النظر إلى الأمور فـى ضوء البدائل، بالإضافة إلى إعطائهم الوقت الكافي للتفكير وتدريبهم علـى اكتشاف الحقائق بأنفسهم ومكافأة أفكارهم وأعمالهم المبدعة . علما بـأن الأبـاء يقومون بكل ذلك باعتبارهم موجهين فقط. وبالنسبة للطفل الكبيـر دعـه يـبدل، وبعد ذلك يركب الدراجة، وبعد ذلك يتزحلق على الجليد، وصعب عليه بعد ذلك مثيرات التزحلق في ضوء قواعد الأمان.

راشيل ذات الثمانية أشهر، تستغل وقتها كله فى الاستكشاف، فأى لعـبة تعطيها إياها سوف تخضع للفحص الدقيق، وبعد فحصها من كافة الوجـوه، والاحـتمالات تحول انتباهها إلى أشياء أخرى ،لكنها مادامت تركز على موضوع واحد فليس من السهل تحويل انتباهها عنه، حتى فى الأيـام الأولى من عمرها كانت الطريقة التى تستخدم فيها فمها لاكتشاف الأشـياء وتعطى انطباعاً بانها كانت تتعلم تماما كما تتعلم الأن باستعمال

يديها، وراشيل بالنسبة لغيرها من الأطفال أقل حركة واندفاعاً وهى لاتعب بـسهولة، وهى توحى لك أنها تقرر ما تفعل قبل أن تفعل. وقد تعلمت أن الانتباه الشديد لما تصادفه هو الطريقة الأفضل لاكتشاف المجتمع .

بعـض الأطفال الصغار يمكن تحويل انتباههم أكثر من راشيل . فهـم يجدون عنتاً فى تقييد اندفاعاتهم وعدم تحويل انتباههم عندما يكون هـناك شـئ جديد ينظرون إليه. فقدرة الإنسان من كافة الأعمار - على التركيز على العمل الذى فى يديه هو مفتاح النجاح فى التعلم ،كيف يمكننا تشجيع الانتباه لهؤلاء الأطفال المتحفزين ؟

أفـضل الطرق أمام الأباء لتشجيع الانتباه لأطول مدة ممكنة هو مـساعدة الأطفـال فـى التركيـز على أنشطة أو أشياء يجدونها بسيطة وتـزودهم بالمعلومات في الوقت ذاته .- ونقدم فى السطور التالية بعض هـذه الطرق - فالناس الذين يركزون انتباههم على موضوع قريب دوت تـشتت تزداد لديهم احتمالات تذكر الأشياء، وهذا ما يصدق على الأطفال الصغار كما الكبار،وأما الرضع الذين يركزون جيداً على الأشياء فيمكنهم ان يصبحوا كباراً ماهرين ولديهم القدرة على التحكم والقابلية للاكتساب .

إن الجهـود التـى تبذل فى الأشهر الأولى من عمر الطفل لدفعه علـى التعلم تؤدى إلى فارق حقيقى . وهذا لايعنى ان كافة الأطفال الذين شـجعوا على التعلم خلال الأشهر الستة الأولى سوف يصبحون موهوبين لا محالـة ،أو أن الأطفـال الـذين تلقوا تشجيعاً - أقل نسياً - فى هذه المـرحلة لا يمكـن تدارك مافات . ليس هذا ولكن تحقيق نجاح فى وقت مبكـر يؤدى إلى نتيجة مفيدة . فكيف يستطيع الأبوان أوولى المر تشجيع الطفل خلال الأشهر الستة الولى ؟ فى مثل هذه الحالة لا فائدة من وضع أهـداف محددة او مخطط. و " ماذا عسانى أعلم ابنى اليوم ؟ " هو طرح

غير ملائم على الاطلاق . ومن الفضل مساعدة الطفل على اكتساب عادة الاستكشاف ومراقبته أثناء ذلك أكثر من الاهتمام بمنجزات معينة .

ونقـدم فى السطور التالية بعض النشاطات كألعاب وهى تناسب ثلاثة أهداف واقعية لكل طفل مبتدئ :

١- نـشاطات توفـر الفرص وتشجع الطفل على ممارسة تركيز الانتباه على الأشياء والأحداث .

٢- نشاطات ضمن ألعاب تحض الطفل على الاستكشاف بنفسه .

٣- نـشاطات مـصممة لمساعدة الطفل فى تنمية مهارات لديه مثل حس الانتباه والاستكشاف، والبدء باكتساب درجة من السيطرة على أجزاء من مجريات حياته .

الأشياء الواجب عملها : تشجيع الانتباه

فيما يلى نقدم أشياء تستطيع ان تقوم بها أنت لمساعدة طفلك على الانتباه والتركيز على الأشياء والحداث والصور .

- عرف طفلك أوجه التشابه والاختلاف التى تواجهه. يمكنك أن تمرر يديه على أشياء ناعمة ثم على أشياء خشنة أو على نسيجين مختلفين : ناعم وخشن. لا يبدو مفيداً أن تقول له أثناء ذلك ناعم وهذا خشن، وأنت تعلم أنه مازال أمامه عدة أشهر كى يتعلم استعمال هاتين الكلمتين، لكن هذا ممكن إذا كانت أصوات الكلمات تدل على المعانى وتتوافق معها [1]
- إذا لاحظت على طفلك شغفة بشئ ما فهذا دليل على مدى استعداده

---

(١) يمكـن أن تقـول له وانت تمرر يده أو يدك على شئ ساخن مثلا : لولو .. أو أووو، ويمكن ان تسمى الكلب عو، والقطة عو .

لتعلم المزيد منه. فاستلم زمام المبادرة (فوراً) انظر إلى ما يلفت نظره أكثر. أشر إلى شئ ما كان يركز عليه انتباهه وسمه له أو اشرحه .

- شجع طفلك على التواصل معك بالعين. إن رفع طبقة الصوت تساعد فى ذلك. وكذلك تقطيب الوجه يفيد فى لفت انتباه الطفل، وطبيعى أن الأباء يطبقون ذلك غريزياً .

- كن مستعدا لقبول الحقيقة وهى أن طفلك لن يكون فى كل الأحيان مهتماً أو شغوفاً بشئ ما ترغب فى مشاركته به. وهذا امر طبيعى تماماً. فقد يكون هناك شئ آخر يشد انتباهه أو أنه مشغول عنك بأمور أو حاجات أخرى مختلفة. لكن المهم ألا تشعر بالفشل أنت وتذكر أنه لايرفض جهودك عن قصد، فإذا لم يكن راغباً بالشئ المحدد فلا تفسره على ذلك فأمامك فرص عديدة قادمة .

تشجيع الاستكشاف

يعــد اللعب وسيلة نقل للاكتشاف، واختيارك للعبة يمكن أن تكون بفــرض السيطرة والتحكم. فاللعب يمكن أن تكون استجابة لسلوك طفلك الــذي يــسمح بالتحكم والسيطرة، مثل اللعب التي تتحرك عندما يضربها الطفــل، أو يحرك أو يضغط أزرار، كبناء العمارات والصناديق، ولعب العرائس، والكتب التي تعطى صوتا عندما يتم الضغط عليها .

ويعتبر الكومبيوتر ثورة معرفية معلوماتية هائلة، يتميز بالسرعة والدقة في تخزين واسترجاع البيانات والمعلومات، ويحول البيانات الخام إلـــى معلــومات مفيدة بسرعة ودقة متناهية، ويقوم بتبادل المعلومات بين عـــدد كبير من المؤسسات التعليمية من خلال شبكات الكومبيوتر، ويتيح معطــيات كبيرة للتحكم والسيطرة، كما أنه وسيلة تعليمية وتربوية هائلة،

فهــو عكس التلفزيون، الراديو، السينما، ألعاب الفيديو تعد وسيلة تفاعلية، تمــدنا بالسيطرة والتحكم في نفس الوقت. ونتيجة لزيادة إقبال عدد الأسر علــى شــراء الكومبيوتر،فإن الاستثمار فيه أصبح مفيداً للغاية، واتسعت اســتخدامات الكومبيوتر الآن لتشمل تقديم الخدمات التعليمية للطلاب من ذوى الاحتياجات الخاصة، من بينها تحويل المواد التعليمية المطبوعة إلى مواد تعليمية مسموعة، وتحويل الحديث المنطوق إلى نص مكتوب، وتنفيذ الأوامــر عــن طــريق الصوت واللمس دون اللجوء إلى لوحة المفاتيح، واستخدامه أيضا في تقديم برامج سوفت وير لحدوث التفاؤل لدى الطفل .

ومن هنا يمكن القول أن الاستكشاف بالنسبة لمحبى الاستطلاع من بنــى البشر من كافة الأعمار هو أفضل الطرق لاكتشاف معلومات هامة عــن بيئتــنا . فهو يساعد الناس على البقاء على قيد الحياة، وهو بالنسبة للطفل الطريقة التى تؤدى إلى الجواب عن الأسئلة المهمة " ماذا هناك ؟ " " كــيف تعمل الأشياء ؟ " مالذى يؤدى إلى ذلك الشئ ؟ " ماهى الأحداث التى تتماشى مع بعضها ؟ كيف أجعل هذا الشئ يعمل ؟ ولاغرابة أبدا فى أن الباحثــين وجــدوا الأطفال والرضع الذين أتيحت لهم فرص وخبرات الاستكــشاف النــشط فى سنيهم وأشهرهم الأولى صاروا أطفالاً من ذوى المهــارات، ولــديهم قابلية لاكتساب المعارف. وقد تم التوصل فى إحدى الدراسات إلى أن الأطفال الرضع الذين كانت نشاطاتهم فعالة وناجحة هم الأطفال الذين شجعتهم أمهاتهم بحماسة على ذلك .

- لاتنس أن للأوضاع الجسدية البسيطة للطفل الصغير تأثيراً كبيراً على فرص الاستكشاف لديه. فمثلاً : الطفل المحمول بين الذراعين يكون فى وضع افضل كثيراً لرؤية المناظر الممتعة، من الطفل المتلقى فى سريره، وهكذا فإنك حين ترفع طفلاً باكياً وتهدهده فإنك تتيح له – فى

الوقت ذاته – مدى اوسع أمامه لينظر إليه •وبما انهم كلهم يحبون الاستكشاف فلا عجب إذا أحب معظمهم أن يرفعوا بين الذراعين عندما يكونون اكثر نشاطاً .

- كما أنك تستطيع ان تلفت انتباه طفلك إلى شئ ما فإنك تستطيع ان تعلمه كيف يستعمل هذا الشئ وبهذا تساعده على التعلم من أى شئ يراه. فمثلا : تستطيع أن تنقر له على اللعبة لتبين له كيف تتحرك أو كيف تصدر عنها ضجة، وهنا أنتما تلعبان معاً وتعرفان أن هناك الكثير من طرق الاستكشاف المختلفة .
- عندما تضع شيئاً ما بين يدى الطفل للاستكشاف فمن المفيد أن ترشد يديه إلى ما تريد مباشرة . مثلاً : فى حالة تمزيق اللعبة أو الصندوق الذى له غطاء فإن مساعدة الطفل على عمل الحركات الضرورية فى البداية سيلفت انتباهه إلى نشاط لذيذ سيعرف كيف يقوم به وحده .
- كن حساساً لما يفضله طفلك فلاشك أن له ما يحب وما يكره فبعض الأطفال يحبون القرع العالى، وأخرون يكرهونه، ولا حاجة لأن تقلق إذا كان طفلك جارك يحب الاستماع إلى أغنية، وأما طفلك فلا.. فهذا لايعنى أن طفلك لن يتعلم كيف يستمتع بالموسيقى. ليس من ضرر فى تشجيعه على الاستماع إلى الأصوات ،لكن احترم فردية طفلك ولا تتوقع منه أن يشاركك حماستك دائماً .
- شجع طفلك على أكتشاف أمر بأكثر من حاسة واحدة، فالأطفال رائعون غى التعرف على أن الشئ الذى اكتشفوه بالفم مثلا، هو الشئ ذاته الذى رأوه بالعين. غاللعبة الواحدة يمكن ان تعطى انطباعات مختلفة عندما تقرع أو ينظر إليها بالعين أو توضع فى الفم، فإذا لم يلتقط طفلك

فكرة استخدام حاسة ما بعد لكى تستكشف اللعبة التى ينظر إليها فلا تخف من أن تريه كيف يفعل .

التغذية ووقت الوجبات Feeding And Mealtime

غـــذى طفلك عندما يطلب أو يحتاج وليس في ضوء جدول معد سـلفا، وقدمي له اختيارات بسيطة، بمجرد أن يكبر بشكل كافي لأن يقول نعـم أو لا . ولكـن لا تغمريه بعدد كبير من أنواع المأكولات المحيرة . أعطـيه ملاعق وشوك مبكراً كلما أمكن، وأعطيه الطعام لكي يأكل بيده، وتعلـم الـتحكم وإدراك قيمة الجهد أكثر أهمية فى هذه الحالة من لخبطة الطفل للطعام أو رميه له .

وتعطى الوجبات للطفل مصادر السيطرة والتحكم مع نموه، كما أن تعليم الطهي عامل أساسي من عوامل بناء التحكم، وإدراك قيمة بذل الجهد، ومن ثم يمكن أن تبدأ مبكراً، فطفل عمره سنة يستطيع تقليب فطيرة، وطفل عمـره سـنتان يستطيع تشكيل العجين، أو يستطيع عمل أشكال من العجين عـندما نعمل فطائر صباح يوم الأحد، حيث تقوم لارا بقياس مقادير السكر والدقيق، ويقوم دارلى بتقليب المقادير، وتقوم نيكى بتزويق الفطيرة بالفاكهة، وتقوم مندى بوضعها فى الفرن، ويقوم الأب بأكلها .

يـستطيع الطفـل البالغ من العمر سنتين أن يساعدك في زراعة أشجار الفاكهة داخل الحديقة، ويستطيع أن يحصدها معك، وعندما تخرج للأكـل خـارج المنزل (الطعام السريع) فى المطعم، وتتعامل مع حاملي الطعام، يستطيع الطفل اختيار طعامه، ويستطيع اختيار الأدوات المناسبة، فمثلا بالنسبة للعائلات فى الريف يسمح التسوق للأطفال بالكثير من التحكم والسيطرة، ويوجد أمام بيتنا سوق تجارى كبير يسمح لابنتي لارا ونيكى بأن يأخذون عربات التسوق داخل السوق التجاري، ويمرون خلال ممرات

السوق التجاري لاختيار ما يروق لهم حيث تختار نيكى توت أزرق وفراولة وعصير تفاح، وتختار لارا الجبنة وبسكوت خاص بالكلب وخبز، وعند دفع الحساب يذهب والدهم أولا، وتضع لارا ونيكى عربتهم، وكل منهم يقوم بوضع اختياراته فى السيارة .

ومن هنا فإن مرحلة التعزيز الشخصية الحميمة وقت الطفولة، يجب أن تعقبها عملية الفصل عن مصدر التغذية، ويبعد الطفل تدريجياً عن الرضاعة من ثدى أمه، كما يجب أن يحرم أيضاً من الطبطبة والحضن والاستجابة الفورية من أمه لبكائه أو ابتسامه، ومن وجودها المادى كلما تحول اهتمامه إليها ،ويجب أن يتعلم امتلاك زمام النفس، وعليه أن يهيمن على توقيت إعرابه عن احتياجاته ودوافعه، والكيفية أو الصورة التى يعبر بها عنها وطبيعة هذا التعبير..

إن تضييق الخناق، وعدم ترك الحرية لهم فى الاختيار هو شئ غير حيوي، وأن هذا لا يعنى ترك الحبل على الغارب Permissiveness أو التساهل المفرط، أو تلبية جميع طلباتهم، ومع ذلك فإن حرية الاختيار تكسب الأطفال حاسة إدراك العالم الخارجي بشكل واقعي، بالإضافة إلى إكسابهم القدرة على التحكم، وإدراك قيمة الجهد، وأنا هنا أدافع عن حق إكساب الأطفال حق الاختيار والسيطرة، وفى هذه الحالة يمكن القول أن الاختيار المبنى على قواعد واضحة من البداية يجعل التعلم فى أحسن حالاته، ويتيح للأطفال خاصية الاتصال الواقعي بالعالم الخارجي. على سبيل المثال عندما يكون طفلك فى مرحلة تتراوح بين عام وثلاثة أعوام، يتجه إلى الرغبة فى الاعتراف بما يملكه من سمات وما يبذله من جهد وهو عادة يظل يتردد فى اختيار ما يأكل واختيار ألوان ملابسه خصوصا فى عامه الثالث، وهو يرغب أيضا فى

أن يــؤكد لأســرته أنه قادر على أن يتحكم في عادتي التبول والتبرز .. ويحاول أن يتمرد على أوامر الأم، ويفكر فى الاختيار في أكثر من طريقة ليدبر بها أموره .. إنه يحاول أن يرتدى ملابسه بمفرده، ويحاول أن يقود الأسرة إلى المكان الذى يحبه عندما تقرر الأسرة الخروج للنزهة .

إن الطفــل عــندما يبلغ عامه الأول يصرخ فى أي وجه غريب، ولكـــنه يقبل على نفس هذا الشخص أن هو قدم إليه لعبة أو أى شئ يثير اهــتمامه ن ويعود الطفل مرة أخرى فى إرجاع اللعبة إلى هذا الشخص، وهــذا تعبير عن الود، وإدراك الشخصية، وإدراك جدوى الجهد المبذول فى تلك السن .

ومــن الواضح أن الطفل عندما يبلغ العام الثاني يكون أكثر قدرة علـــى إقامـــة الصداقة مع الآخرين، وتزداد هذه القدرة عندما يبلغ الطفل عامه الثالث، بل ويصبح الطفل شجاعا إلى حد يفوق شجاعة الكبار عندما يــبلغ الــرابعة من العمر، وهذا يعتمد على حرية الاختيار المتاح للطفل، وتدريـــبه على إقامة علاقة بين حركاته وأفعاله، وما يرغب فى الحصول عليه .

لذا فأنا أقول أنه يجب على الأباء الأ يجبروا الطفل فى سن الثانية أو الثالـــثة على تعلم آداب المائدة مثلا، لأن ذلك ينبه الطفل إلى نقائصه، ويجعله يخجل بسرعة من هذه النقائص.. وبالتالي فهو ينظر إلى الآخرين بارتياب .. وعندما أرفض أن يعلم الآباء أبنائهم وسائل المجاملة التقليدية للـــضيوف إنما أقصد بذلك أن أترك للطفل فرصة الاستمتاع هو بالتعرف علـــى الناس بدلا من اسم له أو ترسم له طريقا محدودا .. إن الطفل فى سن الثالثة أو الرابعة يريد أن يأخذ فرصة كاملة ليصاحب الناس بطريقته الخاصـــة،وعلينا أن نعــرف جيدا الحقيقة التي تقول " إن الطفل فى سن

الثالـــثة، أو الرابعة أو الخامسة عندما ينشأ فى أسرة سعيدة سعادة عادية بمعنـــى أنـــه يرى قدرا كافيا من التعاطف بين الأب والأم، ويشعر بأمان معهما، هذا الطفل يمتلئ بحب العالم كالطفل الذي عمره ثلاثة شهور، إنه طفـــل يحب الأطفال الصغار، ويحب الكبار أيضا، ويسهل عليه تماما أن يرتبط بصداقات متعددة .

حاجات الطفل وقيمة قبول الأخر

نحدد حاجة الطفل امطلاقا من حاجتنا للطفل ن وبدافع من نزعة التسلط التى غرسها فينا مجتمعنا الأبوى السلطوى والتى أصبحت الصفة المميزة لشخصيتنا، إننا نحاول أن ننشئ الطفل تنشئة تجعله يفقد الثقة فى آرائـــه الخاصة، ونشجعه على قبول آراء الآخرين، دون تردد أو تساؤل، وبـــذلك ننمى فى نفسه الإذعان لسلطة، وبصفة خاصة سلطة والديه، وفى تحلـــيل هـــذه الظاهـــرة يـــشير" هـــشام شرابى " إلى أن النظام التربوى والاجتماعى فى مجتمعنا الأبوى السلطوى يدجن الفرد منذ الطفولة بحيث يتعلم أن يكون متحفظاً وألا يتخذ موقفاً حاسماً فى أى موضوع، لذلك نراه يكتـــسب عـــادة " استـــشارة الأخرين " وأخذ رأيهم لعجزه فقط عن اتخاذ قراراته بنفسه .

وهـــذا النمط من التنشئة الاجتماعية للطفل يجعله دائماً بحاجة إلى والديه فى جميع المواقف التى تعترضه، لاشئ إلا لأن والديه بحاجة إليه لكـــى يمارســـا مـــن خلاله نرجسيتهما الأبوية أو بعبارة أخرى نزعتهما السلطوية .

إن مجتمعـــنا العربـــى يتميز بأنه مجتمع أبوى سلطوى والمجتمع الأبوى يفسد العلاقات بين البشر، ويجعل منها علاقات يتحكم فيها الأعلى بالأدنـــى، ويـــتحكم فـــيها الأدنى بالأدنى منه،وبذلك يكون الجميع ضحية

الأقوياء والضعفاء لأنهم فقدوا القدرة على التعامل الأفقى أو الإنسانى التى تقـوم علـى الاعتراف بالأخر على أساس الحرية والمساواة، ومن المهم للغايـة فـى هذا الشأن أن تتضافر جهود التعليم والاعلام والثقافة لغرس قـيمة قبول الأخر فى الوجدان منذ الصغر وتدعيمها عبر سنوات التكوين والتنـشئة ... سواء كان الأخر هو الأخر من وجهة نظر الجنس (العرق) أو الثقافة او الدين أو اللون أو العادات أو التوجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ... إلى أخره، ويزيد من ضرورة غرس قيمة قبول الأخر أن البـشرية فى القرن الحادى والعشرين تتعامل بمعطيات جديدة من أبرزها سـقوط الجدران بين الدول والشعوب، وانتقال التجارة، ووسائل الاعلام بـين الدول والشعوب بسهولة، وهو ما ينبئ بأن " التعامل مع الأخرين " سياسـياً واقتصادياً وثقافياً سيكون فى المستقبل أكبر واوسع وأعرض مما كان فى الماضى .

ولا يتصور حدوث هذا التعامل الكونى الواسع والعابر للحدود مع بقـاء تراث الإنسانية (النسبى) من عدم قبول الأخر، فالتعامل الواسع مع عدم قبول الأخر مقدمة حتمية للمواجهة والصراع (ربما الصدام) وليس مقدمة للتعاون وتبادل المصالح والنمو ... وهكذا، يصبح قبول الأخر من زاويـة " قـيمة إنسانية " تلخص وتطور مفاهيم الديموقراطية والحريات العامة وحقوق الإنسان ن ومن زاوية أخرى " قيمة نفعية " حيث يستحيل بـدونها التعامل الواسع بين كافة الأطراف (وهو حقيقة مؤكدة) إلا فى ظل قيم إيجابية فى مجال قبول الأخر (طارق حجى، ٢٠٠٠: ٤١) .

والمجتمع السلطوى لا يعزز ذلك بل ينتج شخصية استبدادية ذات طبيعة مذدوجة، سادية ماسوشية، إذ أن هذه الشخصية تبدى استعداداً كبيراً للخـضوع والتبعـية، ومن ناحية اخرى تبدى ميلاً عدوانياً واضحاً إزاء

الأخـــر، ولكى تخفى الشخصية الاستدادية ميلها العدوانى فإنها تكبته فى اللاشعور وتعبر عنه فى الشعور على شكل إعجاب شديد بالسلطة، وحب أعمـــى وتطبيل وتذمير لها، فالطفل فى مجتمعنا يتصور منذ الصغر على تدنـــى قـــيمة قبول الأخر، وتقبل سلطة والديه بحلوها ومرها، وفى نفس الوقت يطلب منه أن لا يثور عليها أو يعارضها، لذا فإن الطفل يجد نفسه مـــضطراً – مادام لايستطيع مواجهة هذه السلطة – لأن يكبت عداءه لها ويبدى " حبه " " وإعجابه " بها.

ويتجلـــى الطابع السادى للشخصية السلطوية التى ينتجها مجتمعنا الأبوى فى تعامل الأب مع ابنائه او تعامله مع أشخاص آخرين، يعتبرهم ادنـــى منه ففى تعامل الأب مع ابنائه يظهر لهم " الحب الشديد " ويضحى بالكثير من اجلهم ويظهر اعتماماً كبيراً بهم ن وفى مقابل ذلك يطالبهم – او ينتظر منهم – أن يطيعوه ويعترفوا به بالجميل والواقع أن مايبديه من " حـــب " لهـــم يرضى شخصيته الاستبدادية التى تحتاج إلى إنسان تفرض علـــيه سيطرتها لكى تشبع رغبتها فى الهيمنة، وتشعر نتيجة لذلك بقيمتها (محمد نور الدين، ٢٠٠٢) وفى تحليل الشخصية الاستبدادية يقول المحلل النفسى " اريك فروم " أن الشخص السادى يحب بوضوح تام أولئك الذين يهيمن عليهم بقوته، وسواء كان هذا الشخص زوجته أو طفله أو مساعده أو شـــحاذاً فى الطريق، هناك شعور بـــ " الحب " بل والعرفان بالجميل لموضوعات هيمنته .. إنه بالعقل " يحبهم " لأنه يهيمن عليهم، وقد يعطيهم كـــل شـــئ فـــيما عدا شيئاً واحداً : الحق فى أن يكونوا أحراراً مستقلين (فروم، ترجمة مجاهد عبد المنعم، ١٩٧٢ : ١٢١)

وينطـــبق هـــذا التحلـــيل علـــى الأب ذى الشخـــصية السلطوية الاســـتبدادية والـــذى يحـــيط أبنائه بكل ما يستطيع من الرعاية والحماية

ويعاملهم كملكية خاصة به لا يجوز لأحد غيره أن يشاركه فيها، وفى هذه الحالـــة يقـــول " اريـــك فروم " " إن الطفل يوضع فى قفص ذهبى يمكنه الحـــصول على كل شئ شرط ان لا يريد مغادرة القفص، ونتيجة هذا فى الغالـــب خـــوف عميق من الحب، من جانب الطفل عندما يكبر، حيث إن الحب يتضمن عنده الحبس والحيلولة بينه وبين السعى إلى الحرية .

الممارسات الوالدية والكفاءة المدركة

يوضح رادن (Radin , 1976) استناداً إلى عدد من البحوث التى أجـــراها إلـــى أن هناك بعدين فى تنشئة الأبناء لهما تأثيرهما على الذكاء وإدراك الكفـــاءة، أولها : إيجابي التأثير، والأخر : سلبي التأثير : ويسمى البعد الأول " بالرعاية من جانب الأبوين، ويسمى الثاني : " بالحصار من جانـــب الأبوين " وهو يرى إزاء تفسيره لهذه الظاهرة أن رعاية الأبوين للأبـــناء تساعد على الارتقاء المعرفي وذلك لشعور الطفل – فى ظل هذه الـــرعاية – بأن التعامل مع البيئة يحمل فى طياته عنصر الإثابة، ومن ثم ينغمس الطفل فى السلوك الاستكشافى للبيئة، ويعد هذا الاستكشاف مدخلاً محورياً لارتقاء الذكاء ونماء القدرة على التحكم .

ومـــن ثم فإن تعرض الطفل فى تفاعله مع أبويه لصور راقية من التعبيـــر اللفظـــي واللغـــوي واســـتعداد الأبوين لإثابة الأطفال عن حسن تعبيرهم اللفظي، بالإضافة إلى إتاحة فرص التعبير اللفظى أمام الأبناء فى المواقـــف المختلفة تمثل أمور ذات ارتباط إيجابى قوى بالذكاء، وبإدراك القدرة على التحكم .

وهذا ما أثبته بحث لإلكند وارفنج (Elkind & Irving , 1978) حيث تبين من خلال حث الأبوين على الإنجاز مع نمو دافعيتهم وتوجيههم عقليا فى ظل توافر درجة من الاستقلال تشكل مناخاً نفسياً ملائماً لارتقاء

الـــتحكم والـــتمكن، وتبين أيضاً أن هذه المتغيرات أقوى المتغيرات تنبؤاً بـــذكاء الأبـــناء مـــن مجرد الارتكاز على متغيرات الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأبوين، وبالتالي فإن ازدياد الإحساس بالتمكن عند الأطفال يأتـــى إذا مـــا كان أبواهم منتبهين إلى ضرورة تشجيع الطفل وإثابته عند تأديـــة عمـــل ما بنجاح، ويرتقى هذا الإحساس فى الفترة العمرية ما بين سنتين إلى خمس سنوات إذا ما توافرت له الظروف الملائمة، وتؤكد ذلك دراســـة قامـــت بهـــا دويك وآخرون(Dweck et al,1978) عن أثر تقيـــيمات الراشـــدين (وما تتضمنه من إيحاءات بالعوامل المسؤولة عن نجاح الطفل وفشله)على تقييمه هو لنفسه وعلى تقديره للعوامل المسؤولة عـــن النـــتائج التي يختبرها- وتوحي دراسة أخرى لدويك (Dweck , 1975)- وإن كانت قد أجريت فى سياق تعليمي مدرسي - بالأثر الذي قـــد تقـــود إليه تقويمات الوالدين فى تعاملهم مع نجاح الطفل وفشله، وقد بيـــنت دويـــك أن الإيحاء للتلميذ بأن فشله يعود إلى قلة الجهد الذي بذله يـــؤدى إلى درجة أعلى من المثابرة وإلى عزو الفشل إلى قلة الجهد الذي بذلـــه (وهو عامل وإن كان ذاتياً إلا إنه عامل متغير وخاضع للتحكم فى نفـــس الوقت) أما الإيحاء له بأن فشله يعود إلى ضعف قدرته فإنه يقوده إلـــى عـــزو مناظر(أى أن فشله يعود إلى قصور فى قدرته) ويقود إلى تعلم العجز فى وجه الفشل .

فالتحكم يمكن اكتسابه وتعلمه، فالفرد الذي يعيش فى أسرة تشجع الأنشطة التي يترتب عليها مكافأة ينمو لديه اعتقاد بأنه يستطيع القيام بعمل الأشـــياء الجيدة ويتجنب عمل الأشياء السيئة، أما إذا كانت خبرات الفرد داخـــل أســـرته غير ثابتة وغير ممكن التنبؤ بها حيث لا يستطيع الحكم مـــسبقاً علـــى مـــا إذا كان سلوكه سيلقى القبول أو الرفض فسوف يدرك

الأحداث التي يتعرض لها على أنها لا تدخل تحت سيطرته .أي أن العجز المتعلم يبدأ من الطفولة، وقد يأتى من مضمون وإيحاءات الرسالة الموجهة مـــن الراشـــدين للأطفـــال بعـــد فشلهم، فمثلاً قد يوحي مضمون الرسالة بعجـــزهم . فـــإذا أخبـــر مثلاً الوالدان طفلهما بأنه سيئ وغبى فهو يعتقد ويـــؤمن بأنه كذلك، ولا يستطيع عمل أى شئ صحيح، ولا يستطيع ثانية الفـــوز بحـــب واستحسان والديه ويفقد معايير ومحكات نجاحه، وبالتالي يـــشعر بالإحـــباط ويستسلم لأي مثيرات، ويعتقد أن أى موقف بمثابة قيد علـــيه، وإذا أخبـــراه بأن الفشل ليس نهاية العالم ومازال أمامك الفرصة للمحاولة والجد حتى يصل للنجاح، وبأنه محبوب ويعمل أشياء ذات قيمة مرتفعة، لأنه يعتقد أن فشله لا يؤثر على نظرة الآخرين المهمين له ومن ثم يتكون لديه عوامل واقية ضد العجز المتعلم .

ومـــع نمو قدرات الطفل خلال السنوات الخمس الأولى من عمره ونمـــو مهاراته الحركية، وبالتالى معايشته للكثير من المواقف التى ينجح فيها فى تأدية مهام معينة يزداد لدى الطفل الإحساس بالتمكن أكثر وأكثر .،وقد بين ماكليلاند أن الإحساس هو الذى يشكل دعامة الدافعية فى سنوات لاحقـــة بعد ذلك، فبإمكان الدافعية للإنجاز وأن تتشكل فى سنوات ما قبل المدرسة.إذا ما وجد الأطفال من الأبوين التشجيع المصحوب بتوافر درجة مـــن الاستقلالية فى إطار من العلاقة الدافئة، فما عليك لكى تدرك أهمية هـــذا الأمـــر أن تلاحـــظ ســـرور الطفـــل إزاء تمكـــنه من القيام بمهمة معينة،ولـــتكن علـــى سبيل المثال تسير عربه صغيرة. فى أن يؤدى هذا بنجاح حتى تجده يبتسم ويتحرك بجسمه حركات توحى بشعوره بالسعادة ومبعث سعادته هو أنه يشعر بتمكنه وبقدرته على عمل شئ فى البيئة التى يعيش فيها .

وفـــي هـــذا الصدد تبين دراسة لبالدوين Baldwin أجراها على (١٦٧) تلمـــيذاً فـــي الرابعة من العمر أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ديموقـــراطية يتميـــزون بالنشاط والمنافسة والميل إلى الزعامة، وإدراك الـــتحكم الداخلـــي، والـــتوجهات التفاعلية نحو المستقبل، وعدم العصيان والتسامح مقارنة بالأطفال الذين ينتمون إلى أسر تسلطية .

ويشير كولير (Collier,1994) إلى أن الشعور بنقص الكفاءة لا يرتبط بجنس الفرد بقدر ما يرتبط بإدراك الأبناء لبيئاتهم الأسرية، وطريقة معاملة والديهم لهم، فالأبناء الأكثر مثابرة والأكثر رغبة فى النجاح، يتسم والـــديهم بـــأنهم أكثـــر دفئا واكثر تفاعلاً مع أبنائهم واهتماما بهم وأكثر تـــشجيعاً لهـــم على الاستقلالية والنجاح والإنجاز، وهم أكثر ديمقراطية، وأقـــل تـــساهلاً، واقـــل تسلطاً، وأقل فى الحماية الزائدة واقل في عقاب أبـــنائهم، ويضعون توقعات عالية لأبنائهم ولكنها واقعية، وهم أكثر سعادة لإنجاز ونجاح أطفالهم، مما يجعل أبنائهم يشعرون بالأهمية والقيمة والثقة التي تعتبر أساس النجاح، ويعتبرون أن المهام والصعوبات التي تواجههم بمـــثابة تحـــدى لهم . وهذا ما أوجده هاردى وأخرون (Hardy et al , 1993) عـــندما أكـــدوا أن إدراك الأطفـــال لوجود دعم أبوي ودفـــء في العلاقة الأبوية ارتبط إيجابيا باستخدام الأطفال لعدد اكبر من استراتيجيات المـــواجهة التى توحى للفرد بإيجابياته وقدرته على التحكم، ومع ما ذكره دســـك ودانكـــو (Dusek & Danko , 1994) فى أن المراهقين الذين يدركـــون أن آبـــائهم يستخدمون أساليب تنشئة ديمقراطية، أو فيها تسامح يـــستخدمون استراتيجيات مواجهة تركز على المهمة أكثر من المراهقين الذين يدركون أن آبائهم يستخدمون النمط التسلطي فى التنشئة .

وتتأثر معتقدات الإنجاز لدى الأطفال، ويمكن التنبؤ بها أكثر عن طـريق معتقدات الإنجاز لدى والديهم بالمقارنة بكل من معتقدات الإنجاز لدى معلميهم وبأدائهم الفعلي الجيد فى المدرسة، وترتبط تقديرات الوالدين بـشعور أطفـالهم بالعجز المتعلم مع ميل لإظهار أداء عاجزاً وتفسيرات لاعقلانية منبئة بعجزهم وعدم تخطى أى مهمة حالية ومستقبلية، ويرتبط أيـضاً مـع تقاريـر معلميهم عن أدائهم وسلوكهم العاجز داخل الفصل المدرسـي (Parsons ,Adler & Kaczale , 1982; Fincham & cain ,1986) .

فالقبول والاستحسان من قبل الوالدين يجعلان الطفل يشعر بالقيمة والكفايـة والاقتدار، فإذا صاحب القبول والقيمة والكفاية والاقتدار تشجيعاً مـن الـوالدين للطفل على الاستكشاف يتكون لدى الطفل شعوراً بالكفاية الجـسدية والاجتماعـية واللغـوية وهى معطيات واقية من تعلم العجز، ويتجلى ذلك فى اللعب مع الآخرين وحل المشكلات، ويستمر هذا الشعور فـى مـرحلة الشباب متجلياً فى المواجهة الناجحة للمشكلات والضغوط (Schultz,1990:457).

وفـى هـذا السياق قام ديس وآخرون (Deci et al , 1993) بملاحظـة مجموعة من الأمهات يتفاعلن مع أبنائهن فى شروط مخبرية مضبوطة فى إطار مهمة لعب مشترك، أظهرت أن الملاحظات التحكمية للأمهـات ارتبطت بقدر أقل من الدافعية الذاتية لدى الأبناء لمتابعة اللعب بالألعاب التي دارت تفاعلاتهم مع أمهاتهم حولها، وعلل " ديس وزملائه " علـى هـذه النـتائج بالقـول بأن التحكم الذى يحرم الفرد من الإحساس بالتوجـيه الذاتـيّ، ويحـول دون إشـباع حاجته إلى الاستقلالية الذاتية Autonomy، الأمر الذى يؤدى إلى تقليل دافعيته لمتابعة العمل الذى قدم التوجيه فى إطاره

وهناك مجموعة من الدراسات أجريت فى إطار نظرية التقرير والتوجيه الذاتيين، تدعم العلاقات المفترضة بين التعامل الوالدى والقابلية لتعلم العجز لدى الأطفال. وعكف الباحثون فى هذه الدراسات على استقصاء العلاقات بين المدركات الذاتية المتصلة بفاعلية الذات ودور الدعم الوالدى فى تطور هذه المدركات من جهة وصلتها بالإنجاز والتكيف الأكاديميين من جهة أخرى (Grolnick, 1990) وتشير هذه الدراسات فى مجملها إلى أن الدعم الوالدى يرتبط ارتباطاً إيجابيا بالكفاءة المدركة Perceived Competence لدى الأطفال وبتقديرهم لدور الذات فى التحكم بمجريات الأمور، كما ظهر أن الدعم الوالدى يرتبط إيجابيا بالإقبال على المهام التى تنطوي على شئ من التحدي، كما يرتبط ارتباطا إيجابيا بالكفاءة والتكيف الأكاديميين .

وفى اختبار مباشر للعلاقة بين التحكم المدرك لدى الأطفال والقابلية لتعلم العجز(ياسمين حداد، ونائل الأخرس، ١٩٩٨) وجد أن الأطفال الذين يتدهور أداؤهم بعد التعرض لفشل متكرر يميلون إلى الاعتقاد بأن القوى المتحكمة بمجريات الأمور فى حياتهم إما قوى خارجية، أو قوى مجهولة، فى حين أن الأطفال الذين يعتقدون بأن موقع القوى المتحكمة يكمن فى الذات لم يتأثر أداؤهم بعد الفشل بالمقدار نفسه.

وفى مراجعة ماكوبى (Maccoby ,1980) للدراسات التى استقصت أثر التوجهات الوالدية الداعمة للأبناء مقارنة بالتوجهات التحكمية على تطور المدركات الذاتية الإيجابية، استنتجت " ماكوبى" أن التوجهات الداعمة ترتبط ارتباطاً وثيقا بكل من : استعدادهم للعمل على المهمات الجديدة والتى تنطوى على قدر من التحدى، مثابرتهم فى وجه الصعوبات. وتتسق هذه الاستنتاجات بشكل واضح مع المعطيات النظرية

والامبـــريقية المـــشتقة من نظرية ديس وريان وهذه الاستنتاجات بدورها تبرر الافتراض بأن الدعم الوالدى للاستقلالية الذاتية لدى الأبناء يسهم فى وقايتهم من العجز المتعلم .

وبـــصورة أكثر توضيحاً يتساءل الباحث الحالي هل ممارسات أم طفـــل عاجز تختلف عن ممارسات أم طفل غير عاجز ؟ ويمكن الإجابة علـــى هذا التساؤل من خلال ما قررته الدراسات السابقة، حيث لوحظ أن أمهات الأطفال ذوى توجهات العجز يعطون تعليقات إزدرائية عن كفاءة أطفـــالهم، توحي بنقص أو بعدم الشعور بالكفاءة المدركة، ويعطون جملا لفظـــية لأطفـــالهن يشجعونهم فيها على الاستسلام (Ames & Archer 1987,) وإنمـــا أمهـــات الأطفـــال ذوى تـــوجهات التحكم-أى الذين لا يـــشعرون بالعجـــز المتعلم- أكثر حساسية لمعتقدات القدرة لدى أطفالهن ويـــنمون لديهم سلوكيات التحكم، وآية مهمة إذا حاول الطفل فيها يستطيع تخطـــيها، ويعلمونهم جملاً ذاتية إيجابية تقيهم من الشعور بالعجز المتعلم، كما يعلمونهم أن يصبحوا أكثر رؤية Monitoring لذاتهم واكثر معرفة بمصادر قوتهم وضعفهم، ويستخدمون جملا لفظية تفسيرية تشجعهم على الإقـــدام والـــتفاؤل، وإن أيـــة فـــشل ليس نهاية العالم، وإنما الفشل هو خبـــرة مثيـــر للـــتحدى والالتـــزام، ويطـــورون لـــديهم قـــيماً تؤصل الإنجـــاز، وتـــوجهات أهـــداف تـــؤكد على التعلم والمهمة لا الانفعال (Hokoda & Fincham,1995:376) .

وتـــنهمك أمهـــات الأطفـــال ذوى توجهات التحكم فى سلوكيات مـــواجهة العجز المتعلم لدى أطفالهن، ومواجهة سلوكيات الانشغال بالأنا Ego-Involved، ويسمحن لهم بالانشغال بسلوكيات التوجه نحو المهمة وهـــن – أي الأمهات – أكثر احتمالا لتجاهل التأثيرات السلبية لأطفالهن

،ويستجيبن لإستراتيجيات تكسبهن وتعودهن على الاندماج فى المهمة، بدلاً من النظر إلى النقائص والعيوب التى فى الذات، وأنهم لا يقدرون على إتقان المهمة، ويمكن توضيح عبارات التوجه للتحكم لدى أمهات الأطفال الذين يتوجهون للتحكم :

[١] **الطفل** : أنا لا أستطيع أن أفعل ذلك .

[٢] **الأم** : حاول واصبر وثابر لكي تتغلب عليها .

[٣] **الطفل**: أن لا أستطيع أن أحل بعض المشكلات .

[٤] **الأم** : نعم أنت تستطيع .

[٥] **الطفل**: أنا لا أستطيع .

[٦] الأم : أنظر للمشكلة ثانية وحاول .

ومن ثم تهدف عملية الاتصال الأبوى إلى توصيل رسالة أساسية مضمونها الحب وقدرة الطفل على السلوك والاستجابة، ولكى يحدث ذلك فإن الوالدين فى حاجة إلى تبنى أسلوب التدعيم الإيجابى لذات الطفل وصفاته الإيجابية،وتشجيعه على التقليل من صفاته السلبية كونها قابلة للتغيير، وهنا يصبح الوالدان طرفاً إيجابيا فى عالم الطفل وليس طرف ناقد منعزل.

وعندما تستخدم المديح الوصفى مع طفلك عادة ما تكون أكثر فعالية فى دفع وحفز طفلك وتحصينه من إدراكات عدم القدرة على الاستجابة، فضلا على تكوين مفهوم إيجابي لذاته، وتدفعه لتعلم المهام الجديدة وتشجع لدى طفلك الدافعية الذاتية لأداء العمل الجيد فى المستقبل، ويجب أن تتصف بمجموعة من المهارات عند التصدى لهذا النوع والتى

تتمـــثل فى المديح الممزوج بالنقد، وبالتالي سيصعب على طفلك تفهم ما الذى تقصده بدقة، وهذا المثال التالى :

- الابنة : طفلة تبلغ من العمر عشر سنوات سألت والدتها إن كانت تستطيع تنظيف حجرة الاستقبال بالمنزل، وسمحت والدتها بذلك .
- الأم : جميل يا ابنتى أن تتطوعي فى مساعدتي فى تنظيف المنزل، ولكن دعينا نلاحظ مدى إتقان عملك .
- الابنة: لقد نظفت كل الحجرة حتى النجفة يا أماه .
- الأم : أنظرى هنا، أنت لم تنظفي تحت هذا الكرسي، وهذه المنضدة، كما يجب نقل هذا الدولاب الصغير لتنظفي تحته.
- الابنة : لقد نظفت هذا الجانب من الحجرة جيداً يا أمى .
- الأم : لقد أديت هذا العمل بإتقان، وأخشى أن يكون أدائك لواجباتك المدرسية بمثل هذا النمط .
- الابنة : لقد حصلت يا أمى على درجات جيدة فى الشهر الماضى .
- الأم : أنك تذركين أن درجاتك يمكن أن تكون أفضل إن اجتهدت وأديت واجباتك المدرسية بصورة اكثر دقة ونظافة .

والمــتأمل فى نمط اتصال الأم مع ابنتها فى البداية صورة مديح، إلا أنهــا تركت لنفسها الزمام لانتقاد الابنة، لدرجة أن الابنة أدركت عدم تقبل والدتها لعملها سواء كان داخل المنزل أو المدرسة .

والأم فـــى هذه الحالة يجب أن تدرك فى استخدامها المديح التركيز على العمل فقط، ولا يجب أن تقوم بعملية تقويم (عادل الأشول، ١٩٩٢: ٨٩٧)

ويمكن أن تكون استجابة الأم لابنتها على النسق التالى إن أرادت أن تـــستخدم المديح والتعزيز الإيجابي فى توصيل تقبلها لابنتها حتى وإن كان العمل غير مكتمل، وبالتالي تشجعها على أداء الأعمال المنزلية مرة أخرى :

- الابنة : لقد انتهيت يا أمى من تنظيف الحجرة وترتيبها.
- الأم : حسنا يا بنيتي أن تتطوعي لمساعدتي فى تنظيف المنزل، هيا بنا نرى كيف أصبحت الحجرة الآن .
- الأم : حسنا، إن منظر الحجرة الآن أفضل ١٠٠ % عما كانت عليه، حقيقة إن النظافة من الإيمان، ويمكن أن تزين المكان، وقد يكون هناك عمل صغير قد يجعل العمل مكتملاً وهو التنظيف تحت المنضدة، وتحت الكراسي، احضري يا ابنتي المكنسة ودعيني أساعدك، وبعد الانتهاء يمكنك الذهاب للخارج لتشترى بعض الحلوى مكافأة لنا جميعا .

فــرق شائع بين حديث الأم الأول، والثاني، فالأول محبط لا يشجع الطفلـــة على أداء العمل بإتقان، على نقيض الحديث الثاني الذى يشجع على تكرار العمل مرة أخرى، وإدراك أهمية الجهد والمحاولات المتكررة الجادة .

فاختـــيار الأم للكلمات – أثناء عملية التوجيه – له مفعول السحر الذي يضع المستحيل فى معظم الأحيان، لذلك ابدأى لوم ابنك على تصرفه بكلمـــة " أنا " ولا تبدأى بكلمة " أنت " فالجملة التي تبدأ بـــ أنا تعلن عن شـــعور شخصي مثل " أنا أشعر بغضب عندما تتأخر ويبدد الطعام " أما الجملة التي تبدأ بـــ " أنت " تحنان إلى الاتهام والهجوم مثل " أنت تأخرت والطعـــام برد " وكانا ننزع إلى الدفاع عندما تشير لنا الأصابع بالاتهام،

لذلك حاول تجنب الأحكام الديكتاتورية المطلقة عند حديثك مع طفلك مثل " أنـــت دائما " " أنت أبداً " لأنها غالباً ما تعنى أنه ليس هناك بادرة أمل فى التقدم والتحسن، وليست هناك أية فرصة أمامه لإسعادك وإرضائك، وليكن حديـــثك معـــه كما لو أنك تتحدثين مع شخص بالغ تظهرين له الاحترام والاهتمام بمشاعره، وتأكدي فى كل مرة توجهين النقد فيها لطفلك أنه يفهم بوضوح أنك تحبينه، ولكنك لا تحبين سلوكه الخاطئ .

ويعلــق دونـــوفان Donovan فـــى دراسة له حول أطفال ما قبل المدرســـة أفـــادت الدراســـة أن الأطفال الذين يعيشون داخل أسرة متحكمة يظهـــرون مـــزيداً مـــن السلبية وقليلاً من روح المنافسة وانخفاض مستوى الطمـــوح والمودة والمحبة والقدرة على التكيف بسهولة مع الآخرين، وعلى خلافها ذلك فأطفال الأسر المتسامحة كانوا أكثر نشاطاً وفعالية وأكثر تنافساً.

ونتساءل عن إمكانية ارتباط استراتيجيات الأم بنماذج وسلوكيات العجـــز لـــدى أطفالهـــا ؟ ويمكـــن الإجابة عن هذا التساؤل من خلال ما أوضـــحته الدراســـات الـــسابقة، حـــيث تؤكد هذه الدراسات أن أسلوب تعلـــيم وتـــربية الوالدين ينشئ فروقاً فى تحصيل أطفالهم، وبصورة أكثر تحديداً فإن استخدام مستوى التفاوت المرتفع High-Level Distancing واستراتيجيات التحكم غير المباشر Indirect Control بالإضافة إلى أن الممارسات الوالدية التى تستخدم الأسئلة والتفسيرات التى تؤدى إلى تعليم الأطفال التحدي والمثابرة والكفاءة، وعدم الاستسلام للنتائج السلبية، وأي نتـــيجة سلبية ليست إلا فرصة للتقدم والتحدى، بالإضافة إلى تعظيم النمو المعرفـــي (Hess & Mcdevitt, 1984) أي أن استراتيجيات التحكم قد تـــؤدى إلـــى اعتقادات غير واقعية لدى الأطفال توحي لهم بالعجز، وأن الراشـــدين فقـــط هم الذين يستطيعون التحكم فى المشكلات أو حلها،وأن

أســاليب التفاوت المنخفض تعكس اعتقادات أولية لدى الأطفال وأنهم أهل للثقة ،وبالتالي يؤكد هو كودا وفينشام (Hokoda & Fincham ,1995) أن أمهــات الأطفــال ذوى العجز المتعلم يستخدمون بكثرة استراتيجيات الــتحكم المباشر التي تؤدى إلى امتلاك الأطفال تقديرات منخفضة low appraisals لقــدراتهم وتحكمــاتهم المتدنية، بينما أمهات الأطفال ذوى تــوجهات التحكم أكثر استخداماً لاستراتيجيات التحكم غير المباشر والذي يؤدى إلى خلق وتطوير الثقة بالنفس والانتباه المباشر من الأطفال بفاعلية إلى قدراتهم ومحاولاتهم على إتقان أي مهمة. ولاسيما المهام غير القابلة للحــل، ويــشبه ذلــك الانفعالات الإيجابية والمثابرة لدى الأطفال الذين يتوجهون نحو التحكم والذين يعملون بمفردهم في مهام إنجاز صعبة .

ونتــساءل أيــضاً: هل أمهات الأطفال ذوى توجهات التحكم -لا يشعرون بالعجز المتعلم-أكثر استجابة لسؤال أطفالهن من أمهات الأطفال ذوى الــشعور بالعجز المتعلم، ويمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال مــا أوضــحته بعــض الدراســات الــسابقة حــيث أوضــح أندروس (Andreus,1982) أن أمهات الأطفال الذين يشعرون بالعجز المتعلم هن أكثر احتمالا فى عدم الاستجابة أو إنكار مساعدة أطفالهن عندما يحتاجون للمساعدة، وتتسق هذه النتيجة مع المؤشر الواسع والذي يشير إلى ارتباط الــسلوكيات الــوالدية الأكثر حساسية واستجابة للأطفال بالنتائج الإيجابية التــي تحــدث في حياتهم، فالأمهات اللواتي يستجبن لأسئلة أطفاله، هن أمهات لأطفال أكثر مثابرة، ويستخدمون أساليب تفسيرية متفائلة للأحداث توحــي لهــم بقــدرتهم علــى الــتحكم، ويمتلكون قدرات عقلية مرتفعة (Skinner ,1986 ,359-382)

ومن ثم فإن أمهات الأطفال ذوى الشعور بالعجز المتعلم هن أقل اســتجابة ويستجيبون بطرق تجعل اتصالاتهن بأطفالهن يتفق ويتسق مع عزو الأطفال الأحداث السيئة إلى قدراتهم . إنهم غير أكفاء، وأن أهداف سلوكهم هي الحصول على الدرجة وإرضاء الآخرين فقط وذلك بالمقارنة بأمهــات الأطفــال ذوى تــوجهات التحكم، والذي نجدهم أكثر حساسية وإيجابية لطرق التفاعل مع أطفالهم (Hokoda & Fincham, 1995) .

وتطبيقا لذلك فإن انسب طريقة لخفض الشعور بالعجز المتعلم هى تــشجيع الــوالدين على استعمال العبارات التى تنمى توجهات التحكم فى الأمور على سبيل المثال :

- لا تسأل طفلك لماذا، ولكن اسأل كيف حدث ذلك .
- لا تستخدم فى حديثك مع طفلك كلمات جارحة له ككلمة غبى، كسول، أنت طفل صغير، حيث أن مثل هذه الكلمات لا تجعل مناقشتك مع طفلك ذات فائدة حيث يدرك أن فكرتك عنه مازال طفلاً .
- أن كنت تشعر بالتعب فسوف تبذل مجهوداً مضاعفاً لكى تكون مسهماً فاعلاً فالاستماع الفاعل الصادق بمثابة عمل صعب شاق ويصبح أكثر صعوبة عند شعورك بالتعب والإرهاق الجسمى وبالتالى يفضل أن تكون مستريحاً وغير منشغل
- عندما يأتى طفلك إلى البيت ويحضر لك الامتحان لا تسأله عن الدرجة التى وصل إليها، بل اسأله ماذا فهم، أو ماذا تعلم من حلة لأسئلة الامتحان
- لا تشجع طفلك/ أو تقول له عندما يستطيع الحصول على درجات مرتفعة أنك عملت بجد بل قول له أنت عندما تستطيع تعلم مهام جديدة وتتقنها وات تعجز فى ذلك فهذا بسبب أنك اجتهدت وأديت بكفاءة .

- عندما يستطيع طفلك أن يعمل أحسن من الآخرين لا تقول له أنت حاولت بجد، ولكن عندما يستطيع تعلم مهام جديدة قول له أنت حاولت بجد
- لا تهنئ طفلك عندما يكون أحسن من الآخرين بل هنئه وشجعه عندما يقدم ويحاول أن يتعلم ويتقن مهام. ويعتقد أن بإمكانه السيطرة على الأمور، والأحداث لا السيطرة على الآخرين .
- لا تضع نصب عيني طفلك أن أساس التفوق هو الحصول على الدرجات المرتفعة، بل اغرس فيه حب التمكن والإتقان وحب التوجه نحو المهمة . ومن ثم يجب على الوالدين تشجيع أطفالهم على :
  - تشجيعهم على محاولة إيجاد أسباب أخطائهم .
  - تشجيعهم على بذل قصارى جهدهم لكى يتعلموا أشياء جديدة
  - أن يركزوا انتباههم على أهمية تحسين وتقدم تعلمهم .
  - تشجيع الأطفال على محاولة الوصول لأهدافهم .
- يجب أن يدرك الطفل أن لكل عقاب نهاية، فلا يجب الاستمرار فى نقد الطفل على درجاته الضعيفة إلى ما لا نهاية، ولكن يجب نسيان ما ارتكبه الطفل من أخطاء .

العجز المتعلم فى الطفولة

سيلجمان مارتن (بتصرف)

تتسم السنتان الأوليان في حياة الطفل بالعجز عن التحكم في الأمور حيث يكون المولود الجديد عاجزاً ومخلوقاً ضعيفا تأتى له أمه عندما يبكى ويصرخ، لكنه لا يستطيع التحكم في ذهاب أمه إليه، ويعتبر

صراخه استجابة منعكسة لأمه وعدم راحته، ولا يكون لديه خيار فى هل يصرخ أم لا ؟ ولكي يتغلب على ذلك العجز يجب عليه أن يزيد من أساليب التحكم والهيمنة على البيئة المحيطة به، ويجب عليه أن ينمى استجابات إرادية يحقق بها نتائج مرغوباً فيها، وإن العضلات الوحيدة التي يتمكن المولود الجديد التحكم فيها إرادياً هي تلك التي يستخدمها في الرضاعة وحركة العين، ويبدأ فى أول ثلاثة شهور في حياته بالتحكم في ذراعيه وساقيه، برغم أن حركته في مراحلها الأولي تكون في إدارة ذراعه مكرراً وسع استطاعته، وبعد ذلك يصبح بكاؤه تلقائياً، فقد تعلم أن يبكى عندما يريد أمه، في خلال السنتين الأوليين يدخل عاملان هامان للتحكم الذاتي هما المشي والكلام، ويكافح الطفل كفاحاً هائلاً خلال هذين العامين متجهاً نحو التحكم والإنجاز، ويمشى بخطى قصيرة قلقة لكي يتغلب على الصعاب، ويثابر عندما يتم إعاقته، وإنه لمن السعادة أنه لا يعجز بسرعة .

ومن ثم يمكن القول بأن الحياة تبدأ بعجز تام لا يستطيع الرضيع حديث الولادة أن يساعد نفسه، لأنه لا يزيد عن كونه مخلوقا لا إراديا، وعندما يصيح الرضيع تهرول الأم نحوه بالرغم من أن هذا لا يعنى أنه يسيطر على حضور أمه إليه، ولا يزيد صياحه عن كونه رد فعل انعكاسي للألم أو عدم الراحة. ولا يوجد لدى الرضيع خيار بشأن صياحه. يبدو أن مجموعة معينة من عضلاته تكون تحت سيطرة إرادية ضئيلة، وهى مجموعة العضلات الخاصة بالرضاعة. كذلك نجد أن السنوات الأخيرة فى أعمار المعمرين من الناس تعود بهم إلى حالة العجز، حيث يفقدون القدرة على المشي . أيضا – مع أشد الأسف – يمكن أن يفقدوا السيطرة على مخارج البول والغائط حسبما كنا نتمكن من ذلك منذ السنة

الثانية من العمر، أولا يستطيعون إيجاد الكلمات التي يريدون أن يتحدثوا بها . وقد يفقدون القدرة على الكلام أو حتى مجرد توجيه أفكارهم

تعد الفترة الطويلة بين مرحلة الطفولة المبكرة والسنوات الأخيرة من العمر عملية خاصة بظهور العجز واكتساب السيطرة الذاتية، وتعنى السيطرة الذاتية القدرة على تغيير الأشياء بالأفعال الإرادية الاختيارية للفرد. وتعد السيطرة حالة مضادة للعجز. في الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من مرحلة الطفولة تحدث بعض الحركات الأساسية لذراعي ورجلي الطفل بسيطرة إرادية، وتتبدل حركات الذراعين إلى محاولات من الطفل لكي يصل بيديه إلى الأشياء . أما بالنسبة لبكاء الطفل فيعتبره الوالدان إرادياً، مما يسبب لهما فزعاً . يصبح الطفل بعد ذلك قادراً على أن يصيح عالياً من أجل أن يستدعى أمه مهرولة نحوه . ينتهي العام الأول من عمر الطفل بمعجزتين من السيطرة الإرادية، تتمثل المعجزة الأولى في : الخطوات الأولى التي يخطوها . أما الثانية فتتمثل فى الكلمات الأولى التي ينطق بها. إذا سارت الأمور على ما يرام تجاه ذلك، وتم الوفاء باحتياجات الطفل الذهنية والجسمية المتنامية ولو بأقل درجة، فإن السنوات التالية تكون صالحة للقضاء على حالة العجز مع تكوين السيطرة الذاتية .

وفى ضوء ذلك أيضا تقع أشياء عديدة خارج نطاق سيطرتنا – مثل لون أعيننا، وشعرنا، وطولنا، وجنسنا، والجفاف الموجود بالغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية، ولكن هناك حدوداً واسعة غير مطلوبة من الأعمال، والتي يمكن أن يكون لنا سيطرة عليها – أو أن نتخلى عن السيطرة ونحيلها إلى الآخرين، أو نتركها للقدر،وتتضمن هذه الأفعال الطريقة التي نعيش بها فى حياتنا، وكيفية التعامل مع الآخرين من

الناس، وكيفية كسب العيش،وكافة مظاهر الوجود التي يكون لنا فيها شئ أو درجة من الاختيار والتحكم .

وتمثل قصة روبرت Robert من القصص الحقيقية وهو طفل جيسكا Jessica وجو Joe طفلها الأول، وعنده من العمر ثمانية عشرة شهراً ، وكان الوالدان فى قلق شديد على ابنهما، وقد يضطربان بشدة بسبب الأشياء التى قد يفعلها روبرت، ويندهشا مما يفعله هذا الطفل المثابر ، القوى في التحكم ويتجه روبرت إلى تلك المنطقة الجذابة الثرية خلف الأريكة، وكان يحشر جسده حول نهاية المنضدة عند وجوده تحت المصباح الكهربي تقريباً، لكون ذلك يعطيه السرور والمتعة، أينما كان يقف خلف الأريكة عند مخرج الكهرباء، أما جيسكا فكان غائباً عنها، وسبب ذلك إثارة فضوله ،وكان روبرت يندفع بعنف إلى الأريكة كل وقت، وكانت جيسكا تحاول أن تلهيه وتبعده، وحاولت في البداية أن تغنى له أغنية برنى Berny أنا أحبك وأنت تحبني ... ولكن لم يجدي هذا، فتحاول أن تضع له أصواتاً مثيرة من خلال عرائس الإلمو Elmo، ولكن بلا فائدة أيضاً ، حتى أنها تركته يغطى نفسه بوسادة الأريكة، ويصمم روبرت في كل مرة على الجري خلف الأريكة .

بينما يظل روبرت لا يرتدع، كانت أمه تخطط لتكون أكثر جاذبية، تدفع عربة الأطفال على جانب الأريكة بعيداً عن روبرت، وتظل فى هذا العمل لمدة دقيقتين، وبمجرد أن تجلس يمشى روبرت مشيا هوينا Saunters ثم يلتوي على بطنه طبقاً لأساليبه السابقة، ويقف ويعطى أمه ابتسامة عريضة ويصفق بيديه تعبيراً عن نصره إنه لمن الواضح أن روبرت فخور بنفسه، معتز بذاته، مسرور من نجاحه.

فـي آخر محاولة لإيقاف روبرت حركت جيسكا صندوق الكتب أمـام العربة حتى تقفل الطريق أمامه، فينتظر روبرت بعيداً حتى تنتهي أمه من ذلك، ويتجه بعد ذلك بكل ثقة لبنائها، وفى البداية يحاول أن يضع قدمـه علـى قمـة الصندوق ليتمكن من تسلقه لكن الصندوق كبير جداً، فيحاول بعد ذلك أن يدفع الصندوق من طريقه ولكنه لا يستطيع تحريكه أو زحـزحته، ولكنه يثابر ثم يقول" سوف أستطيع" ثم يسحب روبرت نفسه لأعلـى علـى الصندوق بمرفقيه ويستقر على يد عربته، ومن هنا يدفع العربة ليكون هو خلف الأريكة. يقف روبرت ويصيح بإثارة وانفعال " لقد فعل بوبى ! لقد فعل بوبى "

وذكرت جيسكا أنه خلال هذه المحنة استطاع روبرت تحدى نفسه واسـتمتع بتـسلق الصندوق، ولكنني أشعر بالخوف والقلق من أن يؤذى روبرت نفسه أثناء تسلقه خلف الأريكة، فقررت أن تأخذه بالخارج، وتقيم حصناً من الصناديق والوسائد القديمة Pillows، ثم تخفى جيسكا عرائس الإلمو خلف الحصن وتشجع روبرت على محاولة الوصول إليه، وفى كل مـرة يجعلهـا روبـرت على حصن الصناديق لكي يجد عرائس الإلمو، ويمسك الدمية ويوجهها لأمه قائلاً " لقد فعل بوبي! نعم لقد فعل بوبي !"

كانـت جيسكا كباقي الأباء والأمهات تتجنب – بشكل دقيق – كل ما يسبب ضرراً لروبرت، لم تكن تريده يلعب خلف الأريكة لوجود أسلاك كهربائية كثيرة جداً، حاولت أن تعوقه وتقف في طريقه، ولكنه رأى أن هـذه العوائق والصعاب تمثل تحدياً،وكان يستطيع بعزيمته وصلابته أن يحدد أساليب التحكم في الموقف، وقامت جيسكا بلوم وتوبيخ روبرت لأنه لم يحاول التوقف عن اللعب خلف الأريكة، وبعد كل ما أحرزته لكى تبعده عـن اللعـب خلـف الأريكة أدركت جيسكا Jessica أن روبرت يرى

العوائق والصعاب مسألة تحدى يجب التغلب عليها أو التعامل معها، لذلك اختارت أن تشترك معه فى مغامراته وسعادته بالتحدي، فى البداية قامت بتـشجيعه وتعزيز إنجازاته وما حققه برغم الصعوبات التى وضعتها فى طـريقه، ثـم بعـد ذلك وضعته فى بيئة آمنة ثرية تشجعه على التحدي والإقدام، وساعدت جيسكا ابنها على أن يشعر بالهيمنة والتحكم، وعلى أن يتمسك بفلسفته الحكيمة التى شجعته، وأوجدت له فرص للتحكم والإنجاز.

تعـد أفعال التحكم عنصراً هاماً جداً في تشكيل معطيات التفاؤل لطفـل ما قبل المدرسة، فتعزيز الوالدين لجعل أطفالهما يعتادون المثابرة والاسـتمرار في مواجهة التحديات، ومحاولة التغلب على الصعاب، فمثلاً عندما يدخل الطفل المدرسة فإننا قد نبتدع أساليب تجعله متفائلاً من خلال تـوجهات خالصة للتمكن والتحكم، وجعله يفكر بمنطقية وعقلانية عندما يفـشل، وأن يقـصر هذا الفشل على الموقف الذي فشل فيه، ويعد دخول المدرسـة لأول مرة اختباراً حقيقياً لقدرة الطفل على التكيف مع المطالب الأكاديمية والاجتماعية، حيث يبدأ الأطفال فى التفكير فى تكوين هذا العالم ويشكلون ويطورون نظريات حول أسباب نجاحهم وفشلهم، وعن أى شئ يـستطيعون أدائه وإنجازه لتحويل الفشل إلى نجاح، وتعد هذه النظريات دعائم تفاؤلهم وتشاؤمهم .

ومـن ثـم فـإن معطيات التفاؤل يبدأ تكوينها قبل سن الخامسة، ويجب أن يشعر الأطفال بالتفاؤل والأمن حتى يكون بمقدورهم التفاعل مع محـيطهم بشكل فعال، وفى الوقت نفسه يقيهم من الحاجة لتطوير الشعور بالتفاؤل من خلال أحلام اليقظة. ولذلك على الأباء أن يوجدوا التوازن بين تقديم الحماية المناسبة للطفل والسماح له بالاستقلالية، وتظهر الاستقلالية المناسـبة مـن خـلال قـدرة الطفل على إنجاز المهمات التى تحقق له

الحصول على ثناء الآخرين وكذا الشعور الشخصي بالإنجاز ٠وتعد المهمات اليومية من أنسب الوسائل المتاحة لتحقيق ذلك خلال مرحلة الطفولة، فمثلا طفل الأربع سنوات يجب أن يكلف بمهمات يستطيع القيام بها وفى الوقت ذاته يجد فيها درجة من التحدي، ذلك لأن فرط التسهيل يؤخر إحساس الأطفال بالكفاءة والتفاؤل، وغالبا ما نجد هؤلاء الأطفال يطورون خليطاً محزماً من الشعور بالقوة والتفوق، وفى الوقت نفسه بالعجز وعدم الكفاءة، وفى هذه الحالة لا يدعم إدراكهم لأنفسهم إلا أحلام اليقظة . فالطفل يجب أن يزداد إحساسه بالكفاءة مع تزايد نضجه .

**آن Ian فـي السادسة من عمره بدأ في تشكيل ونمو نظرته التشاؤمية عن نفسه، فـدائماً ما كان يضع أشياء بطريقة خاطئة، ويفسر الفشل بتفسيرات غير منطقية، ويبذل والده جهداً كبيراً ليعزز تقديره لذاته، ويأتى والـد " آن" إلى المنزل من عمله وينادى تعالوا لقد أحضرت لكم صندوقاً كبيراً ينتظركم لكي تفتحوه. يجرى " آن " وأخته " راشيل " Rachel التي تـبلغ من العمر تسع سنوات إلى الباب ليجذبا الصندوق من يدى أبيهما، ويفرحان عندما يكتشفان أنه أكبر نظام لوجو Lego Set رأياه في حياتهم، ثـم يلقيه الاثنان بقوة على الأرض، ويبدءان فى تشكيل القطع، وتشكل " راشيل " بسرعة سفينة فضاء حيث تركب القطع مع بعضها البعض بشكل منهجي منظم، فى البداية تكون جسم السفينة ثم الأجنحة، وبينما هى تضع القطع تتحدث إلى نفسها عن مهمة سفينة الفضاء وتقول: "سوف نطير إلى القمر ونلتقط رواد الفضاء، وبعد ذلك سنتقصى سكان المريخ Martians - أى المفترض وجودهم على سطح المريخ - ونتأكد أنهم لن يلحقوا بنا .

يحاول " يان " محاكاة أخته، فإذا التقطت المربع الأزرق يلتقط هو المربع الأزرق ولو ضمته للقطعة المستطيلة الصفراء فعل مثلها، ولكنه لا

يستطيع عمل سفينة الفضاء وتصنعها " راشيل " بسرعة ولا يستطيع " آن " مواكبــتها، وكلمــا أنجــزتها "راشيل" يهيج هو أكثر وأكثر، وكل مرة يتساقط بناؤه يثير غضبه، ويبدأ فى رمى القطع فى وجه أخته، يرى الأب أن "آن" يبذل أقصى ما فى وسعه ويريد أن يشجعه ويحفزه على الأداء .

- **الأب** : " آن " ما تفعله عظيم وأعتقد أن صاروخك رائع وممتاز .
- **آن** : بلى، بل ذلك هو ما فعلته راشيل، أما ما فعلته أنا فيدل على غبائي، وأنا لم أستطيع حتى عمل الأجنحة .
- **الأب** : أنا أحبه يا آن، وأعتقد أنك احسن صانع صواريخ هنا .
- آن : إذاً فلماذا ما صنعته "راشيل " أكبر وله أجنحة، ولا يتساقط مثلى، أنا لا أستطع صنعه لا أستطيع فعل أى شئ صحيحاً، أنا أكره اللوجو lego .
- الأب : هذا ليس صحيحاً يا " آن " أنت تستطيع أن تفعل ما تفكر فيه بعقلك، أعطني القطع ودعني أضعها لك وسأجعلك تستطيع الطيران للقمر والمريخ والمشترى، وستكون أسرع سفينة فضاء وستكون لك أنت .
- آن: وهو كذلك اصنع لي واحدة، لأن التي صنعتها لا تعمل ولا تجرى .

يكبت الأب حزنه فى قلبه، فهو يشعر بدرجة تعاسة Miserable وحزن بسبب فشل آن وعدم مواكبة أخته، فأراد أن يساعده، وكان اتجاهه محاولة تعزيز وتدعيم تقدير الذات والإحساس بالقيمة لدى آن، من خلال إخــبار آن بــأن صاروخه عظيم جداً، وعندما شك آن فى قدراته أخبره والــده بأنه يستطيع أن يفعل ما يفكر فيه ذهنه وما يوجد فى عقله . وبهذا يفعل الأب بذلك ثلاثة أخطاء هى :

الخطأ الأول : أن كـــل ما يقوله الأب خاطئ ويعرف آن ذلك، فلا فائدة ولا جدوى يحاول آن بكل صعوبة بناء سفينة لكنه لم يستطع بناءها مثل أخته التـــي تبلغ من العمر تسع سنوات، وسفينته الفضائية ليست رائعة فتتساقط الأجـــنحة، وأن جـــسم الـــسفينة لـــيس مركبا بطريقة صحيحة، وبطريقة واضـــحة، لن يستطيع إطلاقه من قاعدة الإطلاق، فكان على الأب إبلاغ الحقـــيقة، وكـــان يجب عليه أن يفسر لآن بأنه عندما يبلغ من العمر تسع ســـنوات مثل أخته راشيل سيكون بناؤه دقيقاً وصحيحاً، وإذا كانت راشيل تبلغ من العمر ست سنوات سيكون بناؤها مثل بناء أخيها آن .

الخطأ الثاني: حتـــى يـــشعر آن بالتحسن بنى الأب له الصاروخ الذى لا يستطيع بنائه بنفسه، وبذلك يبعث الأب رسالة "عندما لا تسير الأمور كما تـــريد فاقلع ودع آخر يقوم بها " ففى محاولة الأب لبناء تقدير الذات لدى آن نجـــده وقـــد أعطـــاه درساً فى العجز، فليس هناك شئ خطأ فى تركه يفـــشل، فالفشل – فى ذاته– ليس عيباً ولا يفقده تقديره لذاته، ولكن تفسير الطفل للفشل هو الشيء المؤلم، وكان يجب على الأب أن يتعاطف مع آن ويثيـــر مـــشاعره بجعله صادقاً، وأن يعلم مدى حزن آن فيقول : أتذكر عندما كنت في السابعة مدى الرعب الذي كنت أشعر به عند بناء طائرة، وكسرها أربعة عشر قطعة لحظة محاولتي أنا ووالدي لجعلها تطير ولم يجب على الأب حل مشكلة آن بنفسه .

الخطأ الثالث : وهو الأهم، وهذا النوع من الأخطاء محور هذا الكتاب : كان على الأب تغيير تفسير آن للفشل، حيث كان يفكر آن فى نكساته ومصائبه الـــصغرى بطريقة سيئة " أنا غبى " و" ما صعنته لا يعمل" و"لا أستطيع فعـــل شيئاً صحيحاً" كل هذه الأسباب هى التى تشكل وتزيد من الصعاب، لـــيس فقـــط مـــن ميل " آن " لمعظم الأفكار التشاؤمية بل أيضاً استجابته

وردود أفعاله تجاه المشكلات بسلبية وانسحاب، وتفضيل عدم بذل الجهد، وصرخة داخلية، وتعلم استجابة عدم المحاولة، لقد تعلم آن أن التشاؤم المكتسب هو تحقق ذاتي Self-Fulfilling . فالأطفال الذين يفكرون لأنفسهم بجمل مثل " لا أستطيع أن أفعل شيئا بالشكل الصحيح " " الأمور تعاكسني باستمرار " " لابد أنني عاجز إذا لم أستطع أن أفعل ذلك " الخ يعتقدون بنقص قدرتهم على التعامل مع المواقف الجديدة، حتى عندما تحدث تغيرات مثل ولادة طفل جديد، أو الانتقال من منطقة لأخرى، أو الطلاق، وقد يشعرون بأن شعورهم بالجدارة أصبح مهددا، ويملؤهم إحساس بالشك فى ذواتهم، وتشل قدرتهم على العمل بما يؤهلهم إلى تعلم التشاؤم تحقيقا لمفهوم التحقق الذاتي، كما أن تصرفات الراشدين مع الأطفال فى السنوات المبكرة من الحياة تحد لديهم تقدير الذات، فالمعاملة السيئة تمهد الطريق لانخفاض تقدير الذات، والشعور بالتشاؤم هو اعتقاد سلبي لا منطقي، يمكن أن يصبح عاملا جوهريا فى حياة الشخص .

لكن التشاؤم هو السمة التى اكتشف علماء النفس تغييرها، وطور علم النفس المعرفي استراتيجيات جديدة لتغيير عادات التفكير سيئة التكيف، والتي يقع فيها أفراد كثيرون عندما يفشلون، وتأتى هذه الاستراتيجيات من الأباء، والمعلمين، والمدربين، وميل الأطفال نحو أنفسهم ونحو المهمة لا سيما الأطفال في سن المدرسة، وأن أساليب واستراتيجيات تغيير التشاؤم إلى تفاؤل هى نقطة الارتكاز التي سوف نستخدمها فى تحصين الأطفال ضد الاكتئاب .

أما تمارا Tamara فكانت على عكس آن، حيث كان لديها تحصينات ضد الاكتئاب من خلال أمها، حيث لم تقع أمها في الأخطاء التي ارتكبها والد " آن " وكثيراً ما اكتسبت " تمارا " نظرة تفاؤلية عن

نفسها، فعندما كانت تواجه صعاب وعقبات – مثل الذي كان يقابلها " آن " تعلمت كيف تتجه إلى الخلف، فبدلاً من أن تتكر والدة تمارا الحقيقة لكى تشعرها بالتحسن كانت صادقة معها، وكانت تخبرها بعجزها وخيبة أملها، وفي نفس الوقت كانت تعلمها المثابرة والمواجهة واستبصار الأمور، والتوجه النشط نحو حل المشكلة، وكانت تنمي لديها سلوكيات توكيد الذات، والثقة بالنفس، وكانت ترشدها لكي تفسر فشلها تفسيرات تدعو إلى التفاؤل والتحكم فى الأمور .

وعندما كانت تمارا فى السابعة من عمرها كانت أثقل وزناً من البنات التي فى عمرها، وكانت أقل تناسقاً عن باقي أطفال جيرانها، وقدمت لها أمها فى مدرسة الباليه Ballet لكي تساعدها على تنمية مهاراتها الحركية، إلا أن تمارا كانت شغوفة ولا تستطيع انتظار برنامج الباليه، فقبل أن يبدأ البرنامج بأسبوع ذهبت تمارا مع والدتها لشراء ملابس الرقص، فاختارت ثوب رقص قرنفلي اللون، وحذاء رقص أبيض، وكانت تمارا ترتديهم كل ليلة – وكانوا على غير مقاسها – وكانت ترقص حول البيت وتقول : " انظري يا أمي" أنا راقصة باليه جميلة، لا أستطيع الانتظار لكي أتعلم ذلك، فأنا راقصة باليه جميلة وأستطيع أن أكون راقصة حقيقية ومشهورة للباليه، وسوف أكون أحسن راقصة باليه فى العالم عندما أكبر .

وكانت الأم كل ليلة عندما ترتدى تمارا تلك الملابس تضع شريطاً فى الكاسيت كي ترقص، وتشاهدها وهى تدور، كانت تمارا غالباً تفقد توازنها وتنبطح على الأرض، ولكنها بشجاعة تلتقط نفسها وتنهض وتواصل الدوران والوثوب على الموسيقى . وفى ظهر يوم الثلاثاء كان أول درس لتمارا، حيث أحضرتها والدتها للاستديو وشاهدت الفتيات

الأخـــريات اللائـــي يكـــن أكثر لياقة وتناسقا وتدريبا عندما يجرين حول الفـــراغ، قبلت تمارا والدتها قائلة لها مع السلامة، ثم دخلت تمارا حجرة تعليم الرقص، رجعت الأم بعد ساعة فوجدت تمارا غارقة فى دموعها .

● تمارا: كان يوماً سيئاً فكل الفتيات أنجزن أحسن منى، كنت أقع وهن لا يقعن، عرفتنا السيدة "هاركم Harkum " كيف نتخطى ونحرك ذراعينا وأيدينا بطريقة جميلة، لكنني ظللت أتعثر ولم تتحرك يداي الحركة الصحيحة، إنني أتألم وتعيسة من ذلك .

● الأم : تهدى ابنتها، أنا حزينة لمرورك بهذا اليوم الصعب، أعلم أنك تتألمين عندما لا تكوني جيدة مثل بعض البنات الأخريات، لكن أمك فى كثير من الوقت تشعر بالاكتئاب مثلك بالضبط، فعندما أكون فى العمل يا تمارا ولا أنجز ما يجب إنجازه، فذلك يجعلني أشعر بالاكتئاب، ولكن أتعلمين ماذا أفعل عندما يحدث ذلك ؟، أتدرب أكثر، وفى معظم الأوقات بعد التدريب أنجز عملاً أفضل، لدى فكرة يا تمارا هيا نحى السيدة "هاركم" ثم أطلب منها أن تعلمني خطوات الرقص، وبعد ذلك نذهب أنا وأنت إلى المنزل ونتدرب سوياً، ولو تدربنا بجدية وكفاءة ستكونين أفضل فى التدريب القادم . فما رأيك؟.

● تمارا: نعم اعتقد ذلك، هل ستتدربين معى بعد الغذاء ؟ أريد أن أكون جيدة لكى أستطيع أكون راقصة باليه عندما أكبر .

● الأم : هيا نتحدث للسيدة "هاركم" ثم بعد الغذاء سأرفع الأريكة وسأجعل حجرة المعيشة أستوديو خاص لك .

● تمارا : سيكون ذلك ممتعاً وسأتدرب بجد .

• يعتبر إدراك تمارا للفشل إدراكا مؤقتاً ومحدوداً تمثل فى قولها " مرت بيوم سيئ " و" أدت الفتيات الأخريات بطريقة أحسن" وتقول " لن افعل أى شئ صحيحاً " ويعد المشكلات والصعوبات بالنسبة لتمارا مجرد عوائق مؤقتة ويمكن تغييرها، وفى بعض الأوقات تثبت الحقيقة خطأ تمارا،ولن تصبح تمارا راقصة باليه عندما تكبر، ولكن أحلام الطفولة لها قيمة عظيمة، فالجهد والتدريب غالباً ما يعوضان انخفاض القدرة والموهبة، على عكس آن الذي لم يجرب ولم يحاول كثيراً - وسوف تكتشف تمارا أن سمات المثابرة والمواجهة والمحاولة والبهجة هى السمات الغالبة، وسوف تكتشف أيضاً أن الوقت توقف لها عندما ترقص، وترى عدم قدرتها مع أحلامها بأن تصبح راقصة باليه أولى، وستصبح الموسيقى الكلاسيكية متعة للحياة وسوف تكتشف أيضاً أن الناس يعجبون ويدهشون بصورها وشجاعتها،وأن الأطفال يسعدون ويفرحون بابتهاجها وهتافها .

• وتتبلور اتجاهات ومدركات طفلك عن العالم في سن البلوغ Puberty، فقد تكون الآن تشاؤمية سلبية، اعتمادية، انسحابية، ولكن فى سن البلوغ مع تغيير تفسيرات الطفل ومدركاته للعالم تتغير اتجاهاته واعتقاداته، ومن ثم سلوكياته وانفعالاته .

بعض الممارسات الوالدية السوية وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم

١- حسن الظن بالطفل

امنح طفلك الحب والاحترام والقبول حتى يكون لديه اعتداد جيد بذاته، ولتشجيعه وتسانده حتى تنمو ثقته بنفسه، فعلى سبيل المثال، عندما يعلـم كـيف يقود الدارجة فلا تقل له عندما يسقط من فوقها: (لا تركب الدراجة بهذه الطريقة . لقد شرحت لك الطريقة الصحيحة، فلتنتبه) فذلك

يقلل من اعتداده بذاته والأفضل أن تقول له : (محاولة طيبه، إنك تتحسن لكـــل مـــرة، وأعلم أنك ستنجح فى تعلم قيادة الدراجة) فمن شأن ذلك أن يظهر ثقتك فى قدراته ويقنعه بالثقة فى نفسه .

٢- أخبر طفلك بما يملكه من قدرات

أخبر طفلك بأنك تحبه وكرر له ذلك، وقل إنك سعيد بوجوده فى الأســـرة، وإنـــك تفخر به، واستقبله، واستقبله عند استيقاظه بكلمات دافئة وبعناقه، ولتشعر بتميزه، فالأطفال يحتاجون للحب والطمأنينة .

تقـــبل سلوكيات أطفالك وأشعرهم بالحب والاهتمام، ولا يعنى أن يـــستهويك ســـوء ســـلوكهم، ولكن لتحبيب الطفل، بغض النظر عن سوء سلوكه، وعندما يسئ السلوك فقل له (إننى أحبك، ولكن لا أحب ما فعلته) فذلك يجعله يشعر بالأمان، على الرغم من بغضك لسوء سلوكه، ولا يغير من شعورك تجاهه .

لتـــشعر طفلـــك بالأهمية بإظهار الاحترام والتقدير له، وكثيراً ما نغفـــل الرسائل التي تصدر عنا عندما يصدر عنه فعل لا يرضينا، فلتفكر فى قضية اللبن المسكوب، ولنفرض مثلاً أنك استضفت شخصاً هاماً على العشاء، وعندما هم بالجلوس سكب كوباً من اللبن، فكيف تتصرف معه ؟ ستقول له بكل تأكيد: (لا بأس دائماً ما تحدث تلك الأمور، سأتولى تنظيفه) هـــل تذكـــر أخر مرة سكب فيها أبنك كوب اللبن ؟ ألم تقل له: (هذه هى المـــرة الثانية ؟ أنا أنذرتك أن تكون أكثراً حرصاً أنك غبى . لقد أفسدت مفرش المائدة)

٣- شجع طفلك على معاونتك

فـــى أحـــد الأيـــام ســـألت الطفلة سمر عن أفضل شئ تحبه فى الروضة، ولعل إجابتها تدهشك، فقد قالت إن أفضل شئ لديك هو معاونتها

لمعلمـــتها، فالأطفـــال يحـــبون مد يد العون، فلتشعر طفلك عندما تطلب مـــساعدته، أنــــه قادر على تقديم العون،ولا تقل له: (التقط لعبك) ولتقل : (إننـــى أحتاج إلى مساعدتك، لتلتقط تلك اللعب) ولا تقل :(ضع غسيلك المتسخ فى سله الغسيل بل قل:(عندما تضع ملابسك فى سله الغسيل، فإنك تعاوننـــى حقـــاً أشـــكرك) فالأطفال يلبون ما طلب منهم إذا شعروا أنهم قادرون على تقديم العون .

إن طلـــب العون من طفلك هو إحدى الطرق لجعله يشعر بقدرته على تقديم هذا العون، ومن الطرق لعمل ذلك، إتاحة عدة خيارات تجاه ما يأكلـــه ومـــا يـــرتديه، فهو يشعره بأهميته، فلتحدد هذه الخيارات، ولتكن خـــيارين فتقول : (هذان ثوبان للمدرسة غداً، فأيهما تختار ؟) إذا كنت قلقـــاً مـــن أن يقع اختياره على زى لا يرضيك فلتتح له الجزء الأعلى، ولتختر أنت الأدنى .

امـــتدح مـــساهمة طفلـــك فى الأسرة، فأخبره عندما يساعدك فى مـــزاوجة الجـــوارب أو إطعام الفطرية فى أن يكون مسئولا:(أعتقد أنك كبير بحيث يمكنك التقاط ملابسك المتسخة ووضعها فى سله الغسيل)

تذكـــر ألا تقـــوم بالفعل الأشياء نيابة عن طفلك، طالما أنه يمكنه القـــيام بهـــا، فالمغالاة فى رعاية الطفل قد تسبب له الشعور بعدم الأمان، حيث يتعلم الاعتماد عليك فى أداء الأمور، مما يتناقض مع ما ترمى إليه من أن تنشئ طفلاً واثقاً بذاته، ويعتمد عليها .

٤- مساعدة الغير

يجد الأطفال فى مرحلة ما قبل الدراسة بأنفسهم شعوراً طيباً عند مـــساعدة الآخـــرين، فلـــتعلم طفلك أن يساهم فى إدخال السرور عليهم، واضـــرب له المثل فى مساعدة الآخرين والعطف عليهم، وبادر بالتطور

فــى الأعمــال الخيرية لمساعدتهم، وإذا كان طفلك أصغر من أن يمضى معك، فلتسرح له ما تقوم به وكيف يساعد الآخرين .

يطلب معظم الآباء من أطفالهم جمع ملابسهم التى صغرت عليهم واللعــب التــي اســتغنوا عنها لتقديمها لملجأ الأطفال، ومن شأن رعاية الحــيوانات الأليفة أن يعلم التراحم والمسئولية، وكذا مساعدة صديق عند وقت الحاجة أو إرسال بطاقة معايدة لصديق مريض .

٥- تعلم شئ جديد

إن تعلــم مهارات وأداء أعمال جديدة تكسب الأطفال الثقة، وتبنى فــيهم الاعــتداد بالذات، وتجعلهم يشعرون بالنجاح والتفاؤل، مما يمنحهم مــزيداً مــن المثابرة، ويشجعهم على بذل جهد أكبر، ويمكنهم من إحراز نجاح آخر، فالنجاح يولد المزيد من النجاح .

وللأسف فإن عدداً لا بأس به من الأطفال يخشون محاولة فعل شئ جديد، وهو أمر طبيعى لخوفهم من الفشل، ومنطقهم أن : (ليس بوسعي فعل هــذا الأمر) وبإمكانك أن تشجع طفلك على القيام بالمحاولة دون الدخول فى مجادلات ومناقشات حادة، إذ تدارك وجود هذا الخوف، ولا تطلب منه شرح سبب تخوفه ومعارضته لفعل شئ جديد، ولا تنكر أو توجسه بنحو:(إن القيام بالتزلج قد يكون مخيفاً إلى حد ما، ولكن لا بأس من ذلك) ولتمنحه التشجيع والتأيــيد: (لا أعــتقد أنــك ســتنجح فى أداء هذا الأمر، ودعنى أساعدك) ولتضرب له المثل من طفولتك: (لقد كنت خائفاً عندما صحبنى والدى للتزلج للمرة الأولى) فلذلك يطمئنه، إذ كنت خائفاً، فنجوت .

ولتــستحثه علــى محاولــة القيام بشيء جديد، بعيداً عن الآخرين، فبعض الآباء ينسون أن الأطفال يشعرون بالحرج أمام غيرهم من الأطفال، فلتحاول أن تتصحبه بمفردة إلى الحديقة للتزلج، وقضاء وقت طيب معاً :

ولا شئ يعزز الاعتداد بالذات سوى العمل الجاد لإتقان مهارة أو إنجـاز مهمـة شـاقة فقد كانت إليزابيث ذات الخمس سنوات تتعثر كلما حاولت كتابة أسمها وأمها تفهمت هذا الوضع فقالت : (اسمك فيه حروفاً صـعبه . تمهلى فى الكتابة، وفكرى عند كتابة كل حرف) فلتدرب طفلك على المثابرة، فإنها ستكون أساس حياته، حيث تعلمه المضي فى أهدافه، ولتـشجعه كلمـا حاول إنجاز مهمة ما، بأن تقول له (واصل المحاولة، وسـوف تحقق ما تريد) أو (سوف يؤتى العمل الجاد ثماره) وتذكر تقديم الثناء عندما يحقق هدفاً (لقد كان لك هدف،وتشبثت به حتى حققته) .

٦ـ القدرات المحددة لكل شخص

أنـه لأمـر بالـغ الأهمية لطفلك أن تثق فى قدراته، ويباريه فى الأهمية أن يتقبل مواطن ضعفه وقوته، فالأطفال الذين لديهم قدر متواضع مع الاعتداد بالذات يركزون على مواطن الضعف فقط، ويغفلون صفاتهم الإيجابـية، حيث أنهم كثيراً ما يتحدثون عن نقائصهم . اشرح لطفلك أن لكل شخص صفات قوة وضعف، كما ينبغى تعليم ذلك للأطفال الذين لديهم اعتداد بالغ بالذات، ولتقدم له القدرة بنفسك .

كان صلاح يتمرن على لعبة السلة، حيث انتابه شعور بالضيق، لكـونه لـم يستطع رمى الكرة كغيره من الأطفال، ولكن بعد ما عاد إلى المنـزل، شـرح لـه والده أن ثمة أشياء لدى أى شخص يستطيع فعلها بطـريقة جيده وأخرى لا يحسن القيام بها، وضرب له المثل بنفسه، فذكر لـه أنه عندما كان فى مثل سنه أصيب بخيبة أمل وشعور بالعجز، حيث كان يطمح لأن يكون الأقوى والأقدر بين الرياضيين، وإن مشاركة طفلك تلـك التجـربة تعلمه أن الشعور بالعجز أمر طبيعي ولتتنبه لئلا تقع في شـرك أن تـؤول مواطن ضعفك إلى طفلك أيضاً، فلا تقل له على سبيل

المثال:(لم أكن أبداً جيداً في الرياضيات،وكذا ستكون مثلي) فهذه المقولة تضع طفلك على طريق الفشل .

٧ـ تقبل خيبه الأمل

ثمـــة مواقف ضئيلة كثيرة ما تصيب الآباء بالحزن عندما يصاب أبـــنهم أمـــل شديد، فما أسهل أن يتأثر الأطفال إذا لم يعلب معهم صديقهم المفـــضل في يوم ما ،أو لم يتلقوا دعوة لحضور عيد ميلاد أحد الأصدقاء مثلاً، ولكن خيبه الأمل شائعة في هذه السن مثل الإصابة بالكدمات.

فلتقـــبل حـــزن طفلك وخيبه أمله ولتتعاطف معه : (أراك حزيناً للغايـــة . لا بـــأس، وذلك خليق بأن يحزنني أن أيضاً، أسف لحدوث ذلك ولتومض له بريقاً للأمل : سوف تحزن لأمد، ولكن لا تلبث أن تكون على ما يرام) علم طفلك تقبل خيبه الأمل والتغلب عليها واشرح له أنها جزء مـــن الحـــياة، وأننا جميعاً نتعرض لها، وأعنه على أن يجتازها دون أن يشعر لها بآثار مأساوية، فاعتداده بذاته يزداد كلما تغلب على خيبه أمل أو تحد .

يُصاب الأطفال بخيبة أمل عند سماعهم كلمات الجفاء من الآخرين ويتأثرون بها . انزعجت ناتلى من صديقتها ستاسى، لأنها نعتتها (بالبنت السيئة) وإليك كيفية معاونه أمها لها على اجتياز الموقف :

الأم : أكانت كلمة لطيفة هذه أم وضيعه ؟

ماتلى : (وضيعه) .

الأم : هل تعتقدين أنك بنت سيئة ؟

ناتلى : لا

الأم إنننـــى أتفق معك، فلست سيئة، ولكنك طيبة، ولكن أحياناً ما تصدر عن الأصدقاء كلمات حقيرة ..من خلال الأسئلة وتلخيص أجوبه ناتلى، نجد أن أمها تعلمها كيف تنتبه لمشاعرها وتتقبل قصورها وضعفها.

٨ـ بناء الثقة

هناك نوعان من الثقة : ثقة في العلاقات، وثقه فى البيئة المحيطة، وتـــتعلق الثقة فى العلاقات بالمشاعر، أما الثقة فى البيئة المحيطة فتتعلق بتوفيـــر الأمـــن وتنشئة الطفل .. ويبدأ تعليم الطفل الثقة فى العلاقات من خـــلال تطـــور علاقـــتك معه، والذى يشمل كثيراً من العوامل، فالسلوك المـــتوافق للأب يساعد الأب على معرفة التصرفات المتوقعة حيث يعرف الطفل ما يتوقعه منه، كما يعرف الأب ما يتوقعه هو .

أضـــرب لطفلـــك القدوة بالوفاء بوعودك، فالأطفال يتعلمونها من خـــلال ثقـــتهم بـــك . وأنصت لطفلك وأعنه على أن يتواءم مع المشاعر الجديـــدة أو المقلقـــة، ولتكن فطناً، ولتشرح له أسباب قيامه بأمور معينة بنفسه، فلو أدرك ذلك سيكون أكثر ثقة بك، ولتحكى له مواقف حدثت لك، فالأطفـــال يمـــيلون إلـــى سماع هذه المواقف خاصة ما ارتكبه آنذاك من أخطـــاء، ولتقـــضيا بعض الوقت معاً، ولا بديل عن ذلك، وسيوطد ذلك الوقت العلاقة بنيكما .

أن توفيـــر بيـــئة يشعر فيها الطفل بالثقة أمر على قدر كبير من الأهمـــية، فالأطفال يرغبون فى الشعور بالأمان والحماية، كما يحتاجون لتوفير الأمن والقدرة على التنبؤ، وتوفير الأنظمة وجداول المواعيد أساساً لطفلـــك يـــساعده على تبين الأحداث التى تقع بعد ذلك أمنح طفلك فرصة لأن يكون جدير بالثقة، لأن هذا يوحى إليه بثقتك فى قدراته .

٩- أحذر الثناء الكاذب أو الوهمى

ممـــا لاشـــك فيه أن بناء الثقة وتقوية الاعتداد بالذات يكونان من خلال الثناء والتشجيع والدعم المعنوي، لا سيما إذا كانت صادقة وترتبط بجهد مبذول وسمات إيجابية في الطفل .

وعـــبارات التشجيع تحفز الطفل على السلوك الحميد والانضباط الذاتـــي، ويجـــب عـــدم المبالغة فى هذا الثناء، فبعض الآباء يثنون على أطفالهم عدة مرات فى اليوم حتى يفقد الثناء معناه، وبالتالي، فلن يصدقوا ما تقوله، أو لا يثقوا به على الإطلاق، فلتتوخ الحرص فى استخدام الثناء والتشجيع، ولتتأكد من كونهما صادقين ومحددين، ولتكافأ السلوك الجيد أو تحقيق هدف ما، لا على الطفل: "لقد أديت عملاً طيباً بالتقاط لعبك." أهنئك" فهـــذا أفـــضل من قول: " إنك طفل رائع، لأنك قد التقطت لعبك " فالقول الأخيـــر يحمل إليه رسالة مزدوجة، فهذا لا يكون رائعاً عندما تكون لعبة مبعثرة فوق الأرض؟

١٠- توخ الحذر إذا ضحكت

دائمـــاً ما كان مارك ذو الثلاث سنوات يحمل دمية البج بورد فى أى مكـــان يذهب إليه، فهى صديقته المفضلة ومصدر اطمئنانه، وقد ذهب ذات يـــوم مـــع أمه إلى أحد المحلات فنظرت إليه سيدة ودود، وابتسمت ابتـــسامة عريـــضة- وقـــد اعتاد على مثل هذه الابتسامات – ثم قالت: "صغيرى .. يالك من كتكوت ظريف" وكانت تقصد الطائر الكبير الأصفر اللون الذى يحتضنه مارك، فصوب إليها بصره بحدة وصاح قائلاً: " لست كتكوتاً .. إننى وَلد!" فاستغرقت السيدة والأم فى الضحك بصوت مجلجل على ملاحظته الفطنة، ومما أثار اندهاشهما أن انبعث مارك باكياً، ولماذا؟ لأنـــه لـــم يفطن إلى الحذق فى ملاحظته، إذ اعتقد أن السيدة تطلق عليه

الكتكوت الظريف، فتوجه نحو تصويبها قائلاً إنه ولد، ولم يدرك أن ملاحظته تنم عن ذكاء يصدر عن طفل مثله، فكانت هذه الملاحظة مثار ضحك للكبار، في حين اختلط عليه فهمها، فتأذت مشاعره أن وجدهما تضحكان عليه، على غير ما كان يتوقع.

وإنه لمن الصعب أن تكبح الضحك،على أنه قد يكون ضرورياً في بعض الأحيان، خاصة عندما يفعل الطفل شيئاً لا يجوز، ولكن بطريقة تبعثك على الضحك، وإذ يسئ السلوك، فتضحك، سيحسب أن ما يفعله أمر يبعث على المرح والسرور وسيعاود فعله مرة أخرى.

وأحياناً ما تفضي ضحكاتك إلى تعقيد المشاكل الصغيرة، وقد أخبرني أحد الآباء عن موقف حدث له مع ابنه أندرو ذي الأربع سنوات عندما شرع في الغضب والجدال، وقال الأب إن ابنه كان ظريفاً في أسلوب الحوار مما أثار ضحكه، فابتدره الابن بنوبات من الغضب والصراخ صائحاً: "لماذا تضحك؟" ومرة أخرى يختلط الأمر على ذلك الطفل، فيتأذى من ضحك والده.

على الرغم من أنه يصعب تجنب تلك المواقف أحياناً، إلا أن عليك الانتباه لها، حتى لا تؤثر على نمو مشاعر طفلك واعتداده بذاته، وعندما تنتهي من ضحكاتك، فسيشعر بالهدوء، فلتتول شرح ما حدث له:

"إن ما قلته يا مارك كان ظريفاً، ينم عن ذكائك، ولهذا ضحكنا وما قصدنا إيذاء مشاعرك، وإننا لنأسف لحدوث ذلك".إن الصدق والأسف أسلوبان رائعان: "آسف لأنني ضحكت عليك، يا أندرو، فما قصدت مضايقتك، وأنا آسف" ولكن لا تنس أيضاً وجوب أن تكون روح الدعابة جزءاً أساسياً من علاقة كل طفل بوالده، وينبغي أن يقضي الوالدان

والطفـــل معـــاً وقتاً كافياً فى التسلية والضحك معاً، فالدعابة تنمى مناخاً عائلياً صحياً.

١١ـ استخدام النقد البناء

يلعب الآباء دوراً مؤثراً فى تقدير أبنائهم لذواتهم، أو كيف يشعر الطفـــل بنفـــسه ؟ فالأطفال الذين يتمتعون بدرجة عالية من تقدير الذات، ينـــتمون عـــادة إلى آباء يشعرونهم بالحب والتقدير، يمدحون نجاحهم ولا يسرفون فى توبيخهم عند الإخفاق

وقـــد يبالغ الآباء فى استخدام النقد لأطفالهم، إلا أننا عادة ما نجد أنـــه كلما تدرج الطفل فى نموه أن مبالغة أبويه فى استخدام النقد قد يثير عنده الغضب، فعندما ينتقد الطفل بصورة علنية فقد يبدأ التشكك فى قدراته الخاصة فقد يرى نفسه كطفل غير مرغوب فيه بسبب الانتقادات المتكررة لـــه، وبالتالي تتزعزع ثقة الطفل بنفسه، ويستهل فى عدم الثقة بالآخرين، وقـــد يـــتطور ذلك إلى نظرة الطفل إلى الحياة بأنها لا معنى لها وناقصة القـــيمة، ومن ثم ينتابه إدراك أنه لا قيمة لجهده ولا فائدة من أية صفات إيجابية (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤)

على سبيل المثال عندما يسقط طفل صغير على الأرض وتصطدم رأســـه بـــالأرض أو بجـــسم آخر، فإن المحيطين به يقومون (لتهدئته) بـــضرب الأرض أو الجـــسم الذى اصطدم به .. ويكون ذلك أول تلقين واضح للطفل لقيمة سلبية كبرى من قيم حياتنا، وهى أن " شيئاً آخر " هو دائما المسئول عن كل ما يحدث، وهناك عشرات بل ومئات الأمثلة لذلك، ولكنها تغرس فى الوجدان أن المسئول عما يحدث لنا " شئ آخر خارجنا " وتكـــون تلـــك هى المادة الخام التى تصنع منها جوانب بالغة السلبية من جوانب تفكيرنا (المكتسب ولـ..ـس المحتوم) وأبرز هذه الجوانب عدم تقبل

النقد، فكيف يقبل النقد من نشأ على الاعتقاد بأن شيئاً آخراً هو المسئول دائماً عن الأخطاء والخسائر والمصائب، كذلك يتشكل مناخ ثقافي عام لا يكون التعود على انقد الذاتي أحد جوانبه .

إن الآباء الذين يركزون على أخطاء الطفل، أو الذين ينتقدون أعماله باستمرار، يسهمون في إضعاف تقدير الطفل لذاته . ويحذر آدم أوربانسكى Adam Urbanski، رئيس رابطة روتشستر للمعلمين Rochester Teachers Association، قائلاً : "إن تقدير الذات هو نتيجة للنجاح كما أنه سبب له" . وهو يشير إلى رأى شيليشتى Schelechty، رئيس "مركز القيادة فى الإصلاح المدرسي "Center for Leadership in School Reform" فى كنتاكى، الذى يؤمن بأن علينا أن نبتكر واجبات يستطيع التلاميذ أداءها بنجاح، دون أن يترتب على ذلك خفض مستوياتهم ونظرتهم لمعايير النجاح .

والنقد البناء Constructive Criticism هو وسيلة فاعلة عند استخدامه بطريقة مقتصدة ذكية، ويختلف عن النقد السلبي، فالنقد البناء له هدف رئيسى واحد وهو أن يقرر بطريقة إيجابية ما يجب عمله لتحسين الموقف أو السلوك المشكل، وأن العامل الحاسم فى النقد البناء يتمركز فى إظهار تقبلك لطفلك، وقد لا يدرك بعض الأباء أن تقبلهم لطفلهم له تأثير إيجابي للغاية على الطفل، كما أنه يكون معززاً قوياً لسلوك الطفل المرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشجعه على الاستمرار فى أداء السلوك الذى يستحسنه الوالدين.

وهنا يذكر يعقوب الشارونى (١٩٩٨: ٤٧) – كاتب مصرى معاصر – أنه مما يساعد ظهور الموهبة مثلاً وتنميتها أن يوجد الطفل وسط أسرة تتسامح مع الأخطاء، وتشجع على الاختلاف، ولاتكثر من

الـــنقد، وتأخـــذ موقفاً تشجيعياً لأفكار أطفالها، بينما يقضى على الموهبة وجـــود الطفل وسط أسرة تسلطية تكثر من النقد ولاتتسامح إزاء الأخطاء وتنـــبذ مـــن يخرج عن المألوف ن وتسخر من الجديد، وتتسم بالصلابة وضـــيق الحـــركة المـــسموح بهـــا وممارسة أنواع من الضبط والعدوان والاحـــباط، ويـــضيف أن الاسراف فى الانتقاد واللوم، وإظهار السلبيات خاصـــة عـــند بداية ظهور الأفكار الجديدة يؤدى عادة إلى خوف الطفل، وعندئذ يتراجع معيار تفكيره، وتنخفض بالتالى الأفكار المبدعة لديه .

١٢ـ نعم ولا

يذكر سيلجمان أن الكلمة الرابعة التى نطقتها ابنته " كارلى " كانت " ايو " والتى تعنى أنا أريد أن اكل : اما الكلمات الثلاثة لها فكانت " ماما " " دادى " " حـــسن " ويعنـــى هذا أنه بإتمام "كارلى " العام الأول لها، لم تظهر كلمة " لا " أو " سيئ " أو " كخ " والتى عادة ما تظهر فى مفردات الطفل قبل كلمات الموافقة مثل " نعم " " حسن " .

أحـــد الأسباب المفسرة لعدم ظهور كلمات الرفض عند " كارلى " فى سن صغيرة هو وعينا بأهمية التقليل من استخدام هذا النوع من الكلمات .

إن كلمة " لا " تعتبر من الكلمات الهادفة فى حياة أى طفل، حيث إنهـــا تـــشير إلى وجود خطر يجب ان يبتعد عنه أو عادة سيئة يجب أن يمتنع عنها، ولكننى اكتشفت أن هذه الكلمة يساء استخدامها من جانب كثي مـــن الأباء والمهات، حيث يخلطون بين ما هو خطر حقيقى على الطفل، وبين أشياء لا يرغبونها هم وليست خطيرة على حياة اطفالهم .

ويذكـــر أنه عندما اتذكر خبراتى الأولى مع ابنتى الكبرى عندما كانـــت طفلة صغيرة فى عامها الثانى، كنت أستخدم كلمة " لا " فى كثير مـــن المواقف التى لا تحتاج إلى مثل هذه الكلمة، على سبيل المثال عندما

تأتى" لارا " وتقترب من فنجان الشاى المثلج، الذى اشربه كنت على الفور أقــول " لا " إن اقتــراب " لارا " من فنجان الشاى المثلج لايمثل خطورة علـــى حياتها ولكنه غير مرغوب فيه. كل ما يجب عمله هو ابعاد فنجان الــشاى عنها بحيث لا يكون فى متناول يدها ٠والأن حينما أتعامل مع " كارلى " الصغيرة فأنا أتعامل معها بمزيد من الوعى المرتبط بالتقليل من استخدام كلمة " لا " كلما امكن ذلك، أتذكر حينما تحاول "كارلى " أن تشد شعر صدرى (حقيقى أنه شئ مؤلم) أو ان تؤذى السلحفاة التى فى بيتنا بدلا من أن ازجرها بكلمة " لا " كنت اقول " ربتى على السلحفاة " وافعلى ذلك بلطف ولين "

ولكن لماذا علينا أن نقلل من استخدام كلمة " لا " أتذكر فى كلمته الافتتاحـــية فى حفل التخرج من احدى المدارس الكندية للبنات سأل دفيد روبيرتـــسون david Robertson التلميذات " الأن وانتم تحتفلون بيوم تخرجكم من المدرسة ماهى الكلمة التى ستتذكروها بدرجة أكبر هلى هى " نعم أم " لا " ..

الأن وبعـــد عـــشرين عاماً من البحث العلمى أجد نفسى أمام هذا الـــسؤال مرة أخرى، واعتقد ان كل منا يحمل بداخله كلمة " لا " اكثر من كلمة " نعم " أنا لا أدرى من اتت هذه الكلمة لقد تكونت لدينا تدريجياً عبر طفولتنا حيث سمعناها كثيراً من والدينا.

إذا نـــشأ طفل وهو يسمع كثيراً من كلمات الزجر والنهى عند كل تصرف يقوم به، سوف يكبر وهو غير قادر على اتخاذ زمام المبادأة، فى كـــل موقـــف يواجهه سوف يكون متردداً وقلقاً فى اتخاذ قراراته، اما إذا أحـــيط الطفـــل بكثير من عبارات التشجيع والإيجاب فسوف تنطبق عليه كلمـــات الأنشودة التى تقول : إن كلمة نعم هى عالم بأكمله ... وفى هذا العالم يعيش كل الماهرين والمبدعين من الكواكب الأخرى "

الآثار الجانبية للتقليل من كلمة " لا "

أحد العيوب الواضحة للطفل الذى يفتقد التوجيه والإرشاد هو نمو شخصية لاتكترث بأى شئ غير منضبطة السلوك، حيث لايوجد لديها أى قواعد تحكم تصرفاتها .

إن كلمـــة " لا " من الكلمات الموجودة فى مفرادتنا اللغوية، والتى نـــستخدمها لإبعاد الطفل عن اى مصدر للخطر (مياه ساخنة، سكاكين ن ســموم، عبور الشارع)، كذلك نستخدمها لتحجيم بعض التصرفات غير المـــرغوبة (القـــاء الطعام على الأرض، اتلاف المقاعد، ايذاء الأخرين، معاكـــسة الأخـــرين) ام إذاكـــان السلوك الصادر عن الطفل لايتفق مع رغـــبات الوالدين، فمن الممكن أن نقدم بديل آخر للطفل لكى يتخلى عن هذا السلوك.

فمـــثلاً مـــن المواقف التى تقلق كثيراً من الأباء والأبناء مواقف شـــراء الحاجـــات واللعب التى تحمل كثير من إلحاح الابناء برغبتهم فى شراء أشياء كثيرة، فكثيراً ما تسمع من ابنك عبارة " أنا اريد شراء .... " " أنا عايز ... " فبدلا من تستجيب لمثل هذه العبارات بزجر الطفل ونهيه عن طلباته الكثيرة من الممكن أن تقدم بدائل أخرى .

ويذكـــر ســـيلجمان انه حينما كان يذهب إلى محل لعب الأطفال لـــشراء لعـــبة صغيرة مثل فقاعات الهواء يتعلق أطفالنا بلعب كثيرة فى المحل ويودون شرائها، كانت إجابتنا فى مثل هذه المواقف أن تخبر طفلنا بأن عيد ميلاده سوف يأتى بعد شهرين، وحينما نذهب إلى المنزل سوف يـــضيف هـــذه اللعبة إلى قائمة اللعب الأخرى التى يريد شرائها فى عيد مـــيلاده . وهـــذا الإجراء كان مفيدا فى كير من الأحيان، هنا يتم تحويل رغبة ملحة عند الطفل إلى التفكير فيما سيكون فى المستقبل القريب .

١٣ـ المديح والعقاب

إنـــه مـــن الأهمية بمكان وصف عبارة محورية وهى " الاهتمام والاستحسان بدون شروط " وهى تعنى أن نعبر اهتمامنا وتشجيعنا للطفل بصرف النظر عما إذا كان سلوكه حسناً أو سيئاً. إن الاهتمام والاستحسان لـــه معنى هام حيث يعطى الطفل جرعة هائلة من المشاعر الإيجابية التى تعطـــيه دفعـــة مـــن النشاط وحب الاستكشاف والقدرة على التمكن، أما الاهتمام والاستحسان غير المشروط فإنه يعنى عدم ارتباط هذا الاستحسان بمـــا يـــؤديه الطفل من افعال وتصرفات، أما التمكن والاتقان فإنه يرتبط ارتباطاً موجبا، بل يكاد يكون معتمداً على ما يؤديه الطفل من أفعال .

إن التمييـــز بـــين مـــا يقوم الطفل من أفعال وسلوكيات، وبين ما يحصل عليه من تدعيم واستحسان شئ مفروغ منه .

إن العجـــز المـــتعلم لا يأتى من عدم مرور الطفل بأحداث سيئة وفشله فى كيفية مواجهتها، بل يأتى أيضا من مرور الطفل بأحداث سارة ولا يعرف كيف يستفيد منها حينما تمدح طفلك بصرف النظر عن السلوك الصادر منه، فإن هناك خطرين يحدقان هذا الموقف، الخطر الأول هو ان طفلـــك سوف يتعلم أن يكون سلبياً، حيث يعرف أنه سيحصل على الثناء والمديح بصرف النظر عن سلوكه وتصرفاته. ثانياً قد لا يستحسن طفلك بعد ذلك هذا المديح والثناء عندما يقوم بإنجاز حقيقى، حيث تعود الحصول علـــيه بـــدون سبب . إن الاهتمام والاستحسان الدائم غير المشروط يعنى ببساطة أن طفلك لن يستطيع أن يتعلم من أخطائه أو من نجاحاته .

إن إحاطـــة طفلـــك بالحب والعاطفة والدفء يجب أن يكون دائماً غيـــر مشروط، فكلما اكثرت من هذه المشاعر كلما عاش الطفل فى جو صـــحى ملـــؤه الحب والدفء. كلما نما لديه أكثر وأكثر الشعور بالأمان

والأمـــن، وكلما ازدادت مشاعر الأمن والطمأنينة عند الطفل اعطاه ذلك مزيد من النشاط وحب الاستكشاف والقدرة والتمكن .

اما الثناء فهو شئ مختلف تماماً ن والثناء يجب أن يكون مشروطا بـــتعلم الطفـــل ســـلوك مرغوب فيه أو إنجاز مهمة ما، ولايجب أن يقدم لمجرد اشعار الطفل بالسرور، كذلك يجب أم يكون الثناء بدرجات متفاوتة حـــسب مـــاتم إنجازه، ويجب ألا نغالى فى الثناء ونشعره بأنه حقق شيئاً خارقاً ٠احتفظ بهذا الثناء الشديد حينما ينجح فى عمل شئ لأول مرة مثل نطق اسم احد الأخوات او امساكه بالكرة عندما تلقيها له .

أمـــا العقـــاب فهـــو دائماً يقف فى طريق نمو وازدهار المشاعر الإيجابية لدى الطفل، حيث يشعره بالالم، ويستثير لديه الشعور بالخوف، كمـــا انـــه يعيق من قدرة الطفل على التمكن والسيطرة، لأنه يجمد تماما نـــشاطه وافعاله، مع ذلك فإن استخدام العقاب لا يمثل مشكلة كبيرة لنمو المشاعر الإيجابية عند الطفل كما هو الحال بالنسبة للاهتمام والاستحسان غير المشروط .

إن فكـــرة " سكينر " عن أن العقاب يكون دائما غير فعال وغير مجدى هى فكرة خاطئة، إن فائدة العقاب تكمن فى حدوث ارتباط شرطى بـــين حدث غير مزغوب فيه وبين سلوك غير مرغوب، وهذا بدوره يقلل من صدور هذا السلوك غير المرغوب، ويعتبر ذلك أحد المبادئ التى تقوم عليها طرق تعديل السلوك التى أكدتها كثير من التجارب المعملية .

ولكن تشير الخبرة العملية أن ممارسة العقاب غالبا ما ترتبط بعدم إدراك الطفـــل للـــسبب الذى يعاقب عليه، كذلك فإن الألم والخوف الذى يـــشعر به الطفل سرعان ما ينتشر فى الموقف كله، بما فى ذلك الشخص

الــذى يصدر منه العقاب عندما يحدث ذلك فإن الطفل تكبر لديه مشاعر الحزن والألم والخوف والتقييد، والنتيجة أنه لا يتوقف فحسب عن صدور هذا السلوك غير المرغوب فيه، بل يتوقف عن ان يتفاعل مع والديه بل قد يتحاشهم تماماً .

وعادة ما يجد الأطفال صعوبة فى فهم السبب الذى يعاقبون عليه، وتــؤكد هذه الحقيقة نتائج الكثير من التجارب المعملية التى أجريت على الفئران حول مفهوم " إشارات الأمان safety signals فى هذه التجارب تتعرض الفئران لصدمة كهربائية والتى يسبقها نغمة عالية قبل حدوثها . هــذه النغمة تكون مؤشر للفأر بأن شيئاً خطيراً سوف يحدث؛ ومع تكرار ذلــك يــتعلم الفأر عند سماع هذه النغمة أنه سيتعرض لصدمة كهربائية، ولــذلك بمجرد أن يسمع هذا الصوت تظهر عليه علامات الخوف، الأهم مــن ذلك هو ان الفئران لاتظهر عليها أى علامات خوف إذا لم يسمعوا هــذه الــنغمة .إن غــياب هذه النغمة تعنى لهم أن هناك أمان، لذلك فإن علامات أو إشارات الخطر مهمة، لأنها تعنى فى حالة غيابها للكائن الحى معنى آخر، وهو الأمن والأمان، فحينما لايكون هناك اشارات ثابتة تنذر بالخطــر، لــن يكون هناك أمن وأمان ثابت أيضا، ويكون شعور الفئران بالخوف طول الوقت، فحينما يتعرض الفأر لصدمات كهربائية ويسبق هذه الــصدمة حدوث هذه النغمة بدقيقة واحدة يشعر الفأر بالخوف خلال هذه الدقــيقة فقــط ثم يظل باقى الوقت فى نشاطه الطبيعى دون إحساس باى خوف .

نــستنتج مــن هذه التجارب أن العقاب تفشل نتائجه نظراً لغياب إشــارات الأمــان عند الطفل، فعندما تعاقب طفلك يجب أن يكون السبب الذى تعاقبه عليه واضحاً له، واهو السلوك الذى يصدر عنه، ويكون غير

مـــرغوب فيه، من ثم يعرف الطفل التمييز بين اشارات الخطر واشارات الأمان . لاتعاقب طفلك على سلوكه العام، ولكن عاقبه على تصرف محدد واجعلـــه يدرك عدم رغبتك فى حدوث هذا التصرف غير المرغوب فيه مرة أخرى .

ويسرد سيلجمان أنه حينما كانت ابنته " نيكى" فى الثانية والنصف مـــن عمرها كانت تلعب مع اختها " لارا " فى الخارج، حيث كانت تقذفها بكـــور الثلج واحدة تلو الأخرى، أخبرتها والدتها بالتوقف عن ذلك، حيث قالت بعبارة محددة قائلة : إذا قذفت كرة أخرى على أختك فسوف أحبسك داخل المنزل ولن تخرجي للعب " مع ذلك القت " نيكى " بكرة ثلج أخرى علـــى أختها، قامت والدتها بإدخالها إلى المنزل قائلة لها " انا اخبرتك إذا لقيت كرة ثلج على اختك فسوف احبسك فى المنزل، ومع ذلك لم تتوقفى عمـــا تقومـــين به، ببساطة شديدة وبهدوء قامت " والدتها بتذكير " نيكى " بالخطـــأ الـــذى وقعت فيه، هنا بكت نيكى وأخذت تقول لها " انا مش ها عمل كده تانى " كافيش كور ثلج تانى " انا مش هارمى كور ثلج تانى "

كـــان سيلجمان يحاول هو وزوجته تفادى العقاب كلما كان هناك بـــديلاً أخـــر، يمكن استخدامه،من المواقف التى تتكرر كثيراً لدى الأباء والأمهـــات بكـــاء أولادهم واستمرارهم فى النحيب والتنهيد إذا تم عقابهم على فعل شئ، سيلجمان وزوجته ماندى قام بتصميم طريقة تسمى بالوجه المبتسم smily face

حينما كان ابننا " دارى " فى الرابعة من العمر، كان يبكى كل يوم حينما يضطر للذهاب إلى سريره فى الميعاد المحدد له، حيث كان يريد ان يـــستمر عـــشر دقائق أخرى مستيقظاً قبل الذهاب للنوم، فى اليوم التالى اجلسته " ماندى " بجانبها وطلبت منه ان يرسم لها وجه على ورقة بيضاء

ولكــن بــدون فم، ثم سألته، كيف كان وجهك بالأمس وأنت ذاهب للنوم، حاول أن ترسم هذا الوجه، قام " دارى " برسم تكشيرة كبيرة على الوجه الذى رسمه .

سألته " ماندى " " لماذا كنت عابساً وأنت ذاهب للسرير لتنام" ؟

أجاب " دارى " كنت أريد أن أبقى قليلاً لا أكمل اللعب "

سألت " ماندى " أنتَ بتصيح وبتشتكى منى، اليس كذلك ؟ "

أجاب " دارى " نعم .

ســألت " مانــدى " تعتقد لوأنك تريد أن تحقق لك ماما ما تريد، وتبقــى لمدة عشر دقائق زيادة من اجل أن تكمل لعبك، هل يكون وجهك هكذا، حاول أن ترسم لى صورة وجه آخر بدون فم، سارع دارى بعد أن فكــر وقــال لنفسه " وجه مبتسم " قام دارى على الفور برسم وجه عليه ابتــسامة كبيــرة على الفم، منذ ذلك الحين تعلم دارى أن يبتسم ويضحك عندما يريد أن يطلب شيئاً من والدته، وتكون فى استطاعتها أن تفعله .

إن نــشأة الطفل فى جو يملاه الحب والدفئ والحنان والأمان غير المــشروط يعد شيئاً محورياً، إن إحاطة الطفل بكثير من الأحداث السارة ووجــوه مبتسمة مع المديح والثناء المشروط بإنجازات معينة يضفى على الطفــل مــزيداً من المشاعر الإيجابية التى تقوى شخصيته وتجعله اكثر نشاطاً وحيوية .

مساوئ العقاب والثواب غير المتسق : من أحد العيوب المترتبة على عدم إثابة الطفل بصورة دائمة على كل أفعاله الحسنة هو احساس الطفل فى بعض الأحيان بخيبة الأمل، وتعلمه العجز، حينما يمدح أحياناً أو حينما يتوقع أن يمــدح علــى تصرف حسن صدر عنه ولم يتم الثناء عليه، مع ذلك فإن

المديح يكون له عواقب وخيمة، حيث يجعل من طفلك شخصية مدللة، إن المديح والثناء إذا تم استخدامهما بطريقة سليمة، وغير مبالغ فيها فإنه يقى ويحـــصن الطفل من سمة العجز المتعلم، حيث يتوقع الطفل أن يثاب على كـــل صـــغيرة وكبيرة، كذلك فإن عقاب الطفل مع توضيح الأسباب التى يعاقـــب عليها لا يكون له ضرر كبير سوى شعور الطفل بالخطأ والذنب، مـــع ذلـــك فإن تعليم ابناءنا الكف عن السلوك غير المقبول والتصرفات الحمقـــاء لايقـــارن فـــى أهميته بشعورهم أحيانا بالذنب فذلك مطلوب فى بعض الأحيان .

١٤ـ وقت النوم الثمين Bedtime Nuggets

تلك الدقائق التى تجلس فيها مع طفلك قبل النوم تكون غالية القيمة فـــى ذلك اليوم، وعند بقائنا فى المنزل نستخدم الوقت المتاح لنا لعمل ما يسمى بجار النوم Nighttime nuggets، وذلك لمراجعة الأشياء السيئة والحـــسنة التـــى حدثت فى ذلك اليوم، ونستخدم هذه اللعبة لتشكيل حالة إيجابية من العقل، وحالة سوية من الأفكار العقلانية التى يمكن أن نملأ بها عقـــل أطفالـــنا، ونأمل بأن تكون لارا ونيكى منطقيين فى التفكير عندما يكبـــروا، وداخلـــي التحكم، أى يدركون أن معطيات التحكم والتأثير فى الأمور نجاحا أن فشلاً تكون فى ذاتهم .

وفـــى هـــذا الشأن يستطيع أى طفل الحصول على ما يريده من اللعـــب من محل بيع اللعب، مع ذلكفقد يكون هذا الطفل تعيس ولا يعيش حـــياة نفسية سعيدة، إن المهم حقيقة ما يتبقى فى ذهن الطفل من مشاعر إيجابـــية وأفكـــارٌ بناءة، فكم عدد الذكريات الجيدة والذكريات السيئة التى تحدث كل يوم لكل فرد ؟ من الصعب لإيجاد واستمرار المزاج السيئ مع كثـــرة الذكريات الحلوة والتوقعات الجميلة والإيمان العميق،ومن الصعب

أيـضاً ايجـاد واسـتمرار المزاج الطيب والفكر الضافى مع زيادة عدد الأحـداث والذكـريات السيئة التى تحدث كل يوم ، والسؤال الأن، ماهو بالتحديد مقدار هذه النسبة ؟

أهـتم إثـنان مـن الباحثين فى جامعة بيستبرج pistsburg فى بنسلفانيا بإحصاء عدد الأفكار الجيدة، وعدد الأفكار السيئة لدى مجموعات متباينة من الأفراد، وكان اهتمامهم هو حساب النسب بين كل منهما، وقد تـم قـياس الأفكار بأشكال مختلفة مثلاً، بعد لإجراء ٢٧ دراسة توصل الباحـثان إلـى ان مرضى الاكتئاب تكون النسبة لديهم ١ : ١ أى لكل فكـرة جيدة يوجد ما يقابلها فكرة سيئة، أما الأفراد غير الاكتئابيين فكانت النسبة لديهم ٢ : ١، وعلى الرغم من بساطة هذه النتيجة مع ذلك فإنها فعالـة كثيرا فى ممارسة العلاج ،فالاكتئابيون الذين تصل النسبة لديهم ٢ : ١ بعـد العـلاج هم الذين يتحسنون، اما الذين تستمر هذه النسبة لديهم ثابتة ١ : ١ فهم الذين لا يستفيدون من العلاج .

وعـندما انطفـأت الأنوار ماندى ولارا (عمرها خمس سنوات)، ونيكى (عمرها ثلاثة سنوات) احتضنوا بعضهم بعضاً .

- ماندى : ماذا فعلتى اليوم من الأشياء المحببة لكى عزيزتي لارا ؟
- لارا:أحب اللعب واحب الخروج للمنتزه مع ليث Leah واندري Andrea وأحب أن آكل وجبة Cracker فى منزلي الصغير، واحب السباحة والغطس مع والدي، واحب القراءة، واحب أن اختار غذائي بنفسي .
- نيكى : أنا أحب أن أكل شكولاته بالفراولة .
- لارا : أحب الهزار مع دارلى فى الجراج، واحب لبس الفساتين بدلا من البنطلونات

- نيكى : وأنا أيضا أحب بيرنى .
- ماندى : هل هناك شئ يسمى بحدث اليوم ؟
- لارا : ضربتني دارلى على ظهري .
- ماندى : نعم هذا مؤلم .
- لارا : كثيراً
- ماندى: حسنا : إنه طفل صغير، سوف أعلمه ألا يضرب، دعينا نبدأ ذلك فى الصباح، هو كذلك ؟
- لارا : وهو كذلك اننى لا يعجبني ليش، ولا أحب قصة نيكى التي تدور حول موت ريدى (كلبنا) من أكلة وجبة معينة .
- ماندى : هذا جميل .
- لارا : فظيع ومرعب.
- ماندى : لا أحب قصة نيكى ولكنها مازالت صغيرة على فهم موت ريدى، إنها تقول إنه لشئ محزن أن يموت ريدى ولكنه كان كبيراً فى السن ومريضاً، وربما يشترى ليث لنا كلباً جديداً
- لارا : ربما
- ماندى : يبدو أن يومك كان رائعا يالارا .
- لارا : كم عدد الأشياء الجيدة يا أماه ؟
- ماندى : أظن أنها خمسة عشر (١٥)
- لارا : كم عدد الأشياء السيئة .
- ماندى : اثنين .
- لارا : خمسة عشر شيئا سيئا فى اليوم . ماذا سيحدث غدا ؟

• نبكى غالبا ثلاثة أحداث، نحن نحتاج لبعض الأحداث الجيدة، ولكن لدى لارا خمسة أحداث جيدة، وعادة ما تتحدث عنهم .

ويذكـــر ســـيلجمان ان هـــذه الطريقة لم تفلح عندما كان عمر أولادنـــا ثلاثة سنوات فأقل، حيث إنهم سيظلون مشدودين لما فعلوه اليوم بالتالـــى ولايـــستغرقون فى النوم سريعاً، وإنما كانت هذه الطريقة مفيدة عـــندما وصـــل عمر الأطفال إلى خمسة سنوات فأكثر، وقد ساعدت هذه الطريقة كثيراً على بناء تفكير أطفالنا لكى يكون تفكيراً مستقبلياً .

إن مايفكر فيه الطفل قبل الخلود إلى النوم يكون عادة الماة الخام التـــى ينـــسج منها احلامه، فكلما كانت هذه المادة غنية بالصور الخيالية، وبالمشاعر الدافئة كلما ساعد ذلك على ان تكون أحلام الطفل سعيدة وكان مـــزاجه إيجابياً . وهناك كثير من التراث العلمى الذى يتحدث عن العلاقة بين احلام الفرد وبين مزاجه، فأحلام الأفراد المكتئبين دائما ماتكون مليئة بالمـــشاعر الحزينة والليمة (فقدان شخص عزيز، إخفاقات .. الخ) ومن الطـــريف ان نلاحـــظ أن ادويـــة الاكتئاب غالبا ما تميل غلى كسر حلقة الأحلام عند هؤلاء الأفراد.

ولتعظيم المشاعر الإيجابية للطفل يمكن استخدام لعبة أطلق عليها ســـيلجمان ارض الاحـــلام، واســـتخدمها ســـيلجمان بالفعل مع اطفاله، لمساعدتهم أن تكون احلامهم سعيدة، تبدأ هذه اللعبة بأننى اسأل كل طفل قـــبل الـــذهاب إلى النوم أن يستدعى فى ذاكرته صورة سعيدة، كان من الـــسهل على الأطفال استحضار مثل هذه الصورة خاصة بعد الانتهاء من لعـــبة " وقـــت النوم الثمين " إن على كل طفل أن يصف هذه الصورة ثم اطلب من كل واحد منهم أن يركز جيداً فيها ثم يعطيها اسماً .

إحدى الصور التى استدعاها إبنى " دارى " هى انه كان يلعب مع اخـــته " كارلـــى " لعبة أطلق عليها اسم " beads" حيث كان يجرى من على بعد فى اتجاه " كارلى " لكى تصطدم رأسها ببطنه فيقع على الأرض وتضحك " كارلى " .

كـــنت اطلب من كل طفل بعد ذلك وبصوت مميز للأصوات التى نـــستخدمها فى عمليات التنويم المغناطيسى " أنا أريد من كل واحد منكم ثلاثة أشياء "

١- حاول ان تحتفظ بهذه الصورة أطول فترة ممكنة فى ذهنك .

٢- اذكر اسم هذه اللعبة أكبر من عدد من المرات.

٣- حاول أن تحلم بهذه اللعبة .

ويذكـــر سيلجمان أن هذه الطريقة تساعد الطفل على النوم الهادئ والأحـــلام السعيدة، بالإضافة إلى ذلك استخدم سيلجمان هذه الطريقة فى بعـــض ورش العمـــل العلاجية ووجد أن هذه الطريقة تساعد على زيادة احتمال أن يحصل المريض على حلم مناسب .

المراجع العربية

[١] القرآن الكريم

[٢] ابـــن كثير، أبو الفداء الحافظ عماد الدين (١٩٩١) : تفسير القرآن العظيم، مركز الحرمين التجارى، ج٢ ،مكة المكرمة .

[٣] ابن منظور، أبى الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٦٨) : لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر مادة شام ج١١، ج١٢ لبنان .

[٤] أحمـــد حسان (١٩٩٢) : أساليب تقييم المربين كما يدركها الأطفال وعلاقـــتها بمتغيـــرات معرفية متعلقة بالنجاح والفشل الأكاديميين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

[٥] أحمـــد رمـــضان أبو غوش (١٩٩٦) : فاعلية برنامج فى التدريب على الضبط الذاتى فى خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المـــرحلة الأساســـية المتوســـطة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

[٦] أحمـــد صـــيداوى (١٩٨٤) التعلـــيم العربـــي بين الواقع والتصور النوعي، المجلة العربية لبحوث التعليم النوعي، العدد ٢٠

[٧] أرون بيك : ترجمة عادل مصطفى (١٩٩٩) : العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، دار الأفاق العربية، القاهرة .

[٨] اريك فروم : الخوف من الحرية، ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٢ .

[٩] أمـــال عـــبد الـــسميع باظة (١٩٩٦): الكمالية العصابية والكمالية الـــسوية، مجلـــة دراســـات نفـــسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد (٦) العدد (٣)

[١٠]أمـــال عـــبد السميع باظة (١٩٩٨): الخصائص الوجدانية للأطفال المـــراهقين الموهوبـــين، ورقة عمل، المؤتمر العلمى الثالث بكلية التربية جامعة طنطا

[١١]أمينة إبراهيم شلبى (١٩٩٣) : العلاقة بين اختلاف التفسير السببي لدافعـــية الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الدروس الخصوصية لـــدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .

[١٢] باترسون. س (١٩٩٠) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسى: الجزء الثاني، ترجمة حامد الفقى، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع .

[١٣] باولـــو فريرى (١٩٧٩) تعليم المقهورين، ترجمة يوسف عوض، دار القلم، لبنان .

[١٤] الـــبخارى، الإمـــام الحـــافظ أبى عبدالله محمد (١٩٩٦) : صحيح البخارى، بيروت، ج ٤، ج ١٦، المكتبة العصرية، بيروت لبنان .

[١٥] بـــدر عمـــر العمر (١٩٨٧) : دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الخامس، العدد الرابع .

[١٦] بدر عمر العمر (٢٠٠٠) : النموذج البنائى للدافعية نحو الوظيفة، الكويت، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (٧١) السنة (١٨)

[١٧] جابر عبد الحميد (١٩٩٥) سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم (دار النهضة العربية، القاهرة)

[١٨]جابر عبد الحميد، صفاء الأعسر، نادية شريف (١٩٩٩): أبعاد التعلم، بناء مختلف للفصل المدرسي، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر .

[١٩] جابـــر عبد الحميد جابر (١٩٩٤) : علم النفس التربوى، القاهرة، دار النهضة العربية.

[٢٠] جابـــر عـــبد الحميد جابر (١٩٩٩) : سيكلوجية التعلم ونظريات التعليم، القاهرة، دار النهضة العربية .

[٢١] جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠) : مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال " المهارات والتنمية المهنية "، القاهرة، دار الفكر العربي.

[٢٢] جاسم يوسف الكندرى (١٩٩٨) : المدرسة والاغتراب الاجتماعي : دراســة ميدانــية لطــلاب التعليم الثانوى لدولة الكويت، المجلة التربوية، ١٢(٤٦)

[٢٣] جون ستيوارت مل: عن الحرية، ترجمة عبد الكريم أحمد(٢٠٠٠) القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مهرجان القراءة للجميع .

[٢٤] حمـــدان محمـــود أحمد (١٩٩٥) : العلاج النفسى المتمركز حول الـــشخص ومـــدى فاعليـــته فى تحسين القلق، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها .

[٢٥] دافيدوف، لندا (١٩٨٠) : مدخل علم النفس (ترجمة سيد الطواب وآخرون) القاهرة، المكتبة الأكاديمية .

[٢٦] دونـــا أوتشيدا، مارفين سيترون، فلوريتا ما كينزى، إعداد التلاميذ للقـــرن الحـــادى والعشرين، ترجمة محمد نبيل نوفل، تقديم حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

[٢٧] ر. تارش: علاقة الانفعاليات بالمعرفيات وأهميتها بالنسبة للعلاج النفـــسى المتمركز حول الشخص، ترجنة سامر رضوان (١٩٩٥)، دمشق مجلة الثقافة النفسية، مركز الدراسات النفسية .

[٢٨] رامـز طه محمد (١٩٨٧) : وداعاً للقلق بالعلاج النفسي الذاتي، القاهرة، دار مصر للطباعة .

[٢٩] ربـيع شـعبان حسن (٢٠٠٥) : أثر برنامج تدريبى مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانـية مـن التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر .

[٣٠] رضـا رزق إبـراهيم (١٩٩٦) : العلاقة بين أبعاد العزو الذاتى ومفهـوم الـذات الأكاديمـي، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٥٤) .

[٣١] رمضان محمود درويش (٢٠٠١) : أثر الإرشاد النفسي فى تعديل وجهـة الـضبط لـدى عينة من المراهقين المضطربين نفسياً فى المـرحلة الـثانوية الأزهرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر

[٣٢] روبنـز وسكوت (١٩٩٨) الذكاء الوجداني، ترجمة (صفاء الأعسر، علاء الدين كفافى٢٠٠٠)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة.

[٣٣] زيدلن السرطاوى، عبد العزيز الشخص (١٩٩٩) : تربية الأطفال والمـراهقين المضطربين سلوكيا، الأمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعى.

[٣٤] سـعيد إسماعيل على (١٩٩٥): فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد (١٩٨) .

[٣٥] سـهير محمـد خيرى (١٩٩٤): مفهوم الذات لدى الحدث الجانح وعلاقـته بـتوافقه مع تصور لدور خدمة الفرد من منظور الاتجاه المعرفي، المؤتمر الدولى الأول لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، " قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي.

[٣٦] السيد أحمد صقر (٢٠٠٠) : أثر استخدام برنامج التحكم فى الذات علـــى استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .

[٣٧] ســـيد جسن خير الله (١٩٨٣): علم النفس التعليمى. أسسه النظرية والتجريبية، الكويت، مكتبة الفلاح .

[٣٨] السيد عبد الدايم عبد السلام (١٩٩٣) : إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة

[٣٩] سيد عثمان(١٩٧٧): بهجة التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

[٤٠] ســـيد عـــثمان (١٩٩٤) : الإثراء النفسي، دراسة فى الطفولة ونمو الإنسان، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

[٤١] سيلجمان مارتن (٢٠٠٥): السعادة الحقيقية : استخدام الحديث فى علـــم النفس الايجابى لتبين ماليك من غمكانت لحياة اكثر إنجازا، تـــرجمة صـــفاء الأعسر، علاء الدين كفافى، عزيزة السيد، فيصل يونس، فادية علوان، سهير غباشى، دار العين، القاهرة .

[٤٢] شـــاكر عبد الحميد (٢٠٠٣) : الفكاهة والضحك " رؤية جديدة "، سلـــسلة عـــالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد رقم (٢٨٩) .

[٤٣] شاكر عطية قنديل (٢٠٠٠) : الإعاقة كظاهرة اجتماعية، المؤتمر الـــسنوى لكلـــية التـــربية نحو الحالة نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة .

[٤٤] شاكر عطية قنديل (٢٠٠٠) :إعادة البناء المعرفي، محاضرة ألقيت بمركز الإرشاد النفسي، بجامعة عين شمس، دورة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي .

[٤٥] شولتز، د : نظريات الشخصية، ترجمة حمددلى الكربولى، وعبد الرحمن القيسى بغداد مطبعة بغداد، ١٩٨٣.

[٤٦] صباح قاسم الرفاعى (٢٠٠٣) : فعالية العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى فى تعديل أساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة، قسم التربية وعلم النفس.

[٤٧] صحيح مسلم، (١٩٥٤): تحقيق محمد فؤاد عبد الباقى، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية .

[٤٨] صفاء الأعسر (١٩٩٨) : تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مترجم.

[٤٩] صلاح الدين محمد أبوناهية (١٩٨٩): العلاقة بين الضبط الداخلي – الخارجي وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة علم النفس، العدد العاشر، الهيئة المصرية للكتاب.

[٥٠]طلعت منصور غبريال (١٩٨٢) : الشخصية السوية، الكويت، عالم الفكر، العدد الثانى، المجلد (٣) .

[٥١]عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠): العلاج المعرفي السلوكي (أسس وتطبيقات) القاهرة، دار الرشاد .

[٥٢] عادل عز الدين الأشول (١٩٩٢): الإرشاد الأسرى والأسرة الفاعلة، المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري، رعاية الطفولة فى عقد حماية الطفل المصري، القاهرة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

[٥٣] عادل عز الدين الأشول (١٩٩٦) : علم نفس النمو، القاهرة، دار الحسام للطباعة والنشر والتوزيع .

[٥٤] عبد الحليم محمود السيد (١٩٨٠): الأسرة وإبداع الأبناء " دراسة نفسية اجتماعية لمعاملة الوالدين فى علاقتها بقدرات الإبداع لدى الأبناء "، دار المعارف، القاهرة .

[٥٥] عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤) العلاج النفسى السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة دار الفجر.

[٥٦] عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥) : الإنسان وعلم النفس.عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

[٥٧] عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) : الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه، عالم المعرفة العدد (٢٣٩) : يصدر عن المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب – الكويت .

[٥٨] عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز الدخيل، رضوى إبراهيم(١٩٩٣): العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من تطبيقاته. الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة .

[٥٩] عبد العزيز الشخص، زيدان السرطاوى (١٩٩٩) : تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق) دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة .

[٦٠] عبد الفتاح عثمان، عبد الكريم العفيفى، على الدين السيد(١٩٩٦): خدمة الفرد من المنظور الشمولى المعاصر،القاهرة، مكتبة عين شمس

[٦١] عبد الله عويدات (١٩٩٥) : مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية فى الأردن، دراسات، ٣٢ (٦م) .

[٦٢] عبد الله عويدات، نزيه حمدى (١٩٨٩) : أثر توقعات المعلمين فى ذكـاء الطلبة وتحصيلهم ومفهوم الذات لديهم عند عينة أردنية من طلبة الصف الأول الاعدادى مجلة دراسات، المجلد السادس عشر، العدد السادس، الجامعة الأردنية .

[٦٣] عـبد المجـيد نـشواتى، احمد عودة،صبحى خنفر (١٩٨٨) أثر التحصيل والجنس ومفهوم الذات فى إدراك عوامل النجاح والفشل المدرسـي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي مجلة العلوم الاجتماعية عدد خاص.

[٦٤] عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩١) : سيكولوجية الفروق الفردية : النظرية والتطبيق، طنطا . مطبعة دار الكتب الجامعية الحديثة .

[٦٥] عبد الوهاب محمد كامل(١٩٨٩) التحكم الذاتي وبعض الاضطرابات الـسلوكية، مجلـة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد السابع، الجزء الأول .

[٦٦] عدنان محمد فرج، شفيق علاونة (١٩٩٢) : أثر تدريس مساق فى التكـيف والصحة النفسية فى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة الأردنية، .

[٦٧] عـز الدين جميل عطية (١٩٩٣) : الاعزاءات السببية والاكتئاب، مجلة الأبحاث التربوية، كلية التربية جامعة الأزهر العدد (٢٩) .

[٦٨] عزيز حنا، محمد عبد الظاهر الطيب، ناظم العبيدى (١٩٩١) : الشخصية بين السواء والمرض، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

[٦٩] عـصام عـبد اللطـيف العقـاد(٢٠٠١) : سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب، القاهرة .

[٧٠] عفاف شكري حداد، بهجت أبو سليمان (٢٠٠٣) : فاعلية برنامج إرشادي جمعي فى التدريب على الضبط الذاتي فى خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد الثالث (يناير ٢٠٠٣) .

[٧١] غريب سيد أحمد، عبد الباسط عبد المعطى، إسماعيل سعد، نادية عمـر (١٩٩٥) دراسـات فى علم اجتماع المعرفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .

[٧٢] غريب عبد الفتاح غريب (٢٠٠٢) : الاكتئاب ومركز الضبط لدى عيـنة مصرية من الراشدين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (١٢)، عدد(٣٤) .

[٧٣] فؤاد حامد الموافي (١٩٩٣): وجهة التحكم (الداخلي – الخارجي) وعلاقـتها بالـسلوك فـي بعض المواقف الصراعية والاختبارية (دراسـة مقارنـة)، مجلـة البحوث النفسية والتربوية، العدد (٩) جامعة المنوفية .

[٧٤] فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٨) : التعلم المصري فى القرن الحـادي والعشرين، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٩)، المجلد (٨) .

[٧٥] فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٨) : دور علم النفس فى خدمة التنمـية البـشرية : ندوة علم النفس وآفاق التنمية فى دول مجلس التعاون الخليجي، كلية التربية، جامعة قطر .

[٧٦] فـؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٠) : الثواب والعقاب وتربية الطفل، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثالث .

[٧٧] فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٠) : القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

[٧٨] فـؤاد عبد اللطيف أبو حطب، أمال مختار صادق(١٩٩٦) : علم النفس التربوي، الانجلو المصرية، القاهرة

[٧٩] فـاروق السعيد جبريل (١٩٩٠): أساليب المعاملة الوالدية وسمات الشخصية لدى أصحاب وجهة التحكم (الداخلى - الخارجى) دراسة استطلاعية، مجلة كلية التربية بالمنصورة (٣، ١٠)

[٨٠] فـاروق عـبد الفتاح موسى (١٩٨٥) : أسس السلوك الإنسانى، مـدخل إلـى علـم النفس العام، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع .

[٨١] فتحـي مـصطفى الـزيات (١٩٩٦) : سـيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفى (٢) الطبعة الأولى دار النشر للجامعات - القاهرة .

[٨٢] فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلـي المعرفـي (المعـرفة - الذاكـرة - الابتكار) دار النشر للجامعات، القاهرة

[٨٣] فتحـى مـصطفى الـزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة

[٨٤] الفرحاتـى السيد محمود (١٩٩٧) : دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتـشوهات المعـرفية فـى ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركـة لـدى طـلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .

[٨٥] الفرحاتـــى السيد محمود (٢٠٠٤) : الممارسات الوالدية وأسلوب عـــزو الـــنجاح والفـــشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤٥) .

[٨٦] الفرحاتـــى الـــسيد محمـــوذ (٢٠٠٥): العجز المتعلم (نظريات – تطبيقات) القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، سلسلة إشراقات تربوية، الكتاب الأول .

[٨٧] كلفن هول، جارد لنيدزى (١٩٥٧) : نظريات الشخصية، ترجمة فـــرج أحمد فرج وقدرى حفنى ولطفى فطيم، مراجعة لويس مليكة (١٩٧١)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

[٨٨]لـــويس كامـــل ملـــيكة (١٩٩٠): العلاج السلوكي وتعديل السلوك، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى .

[٨٩] مالـــك بـــدرى (١٩٩٥): التفكير من المشاهدة إلى الشهود، دراسة نفـــسية إســـلامية، المعهـــد العالمي للفكر الاسلامى، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض .

[٩٠] مايكل هاو، هارييت جريفى: اتح لطفلك بداية أفضل (كيف تشجعه على التعلم المبكر) ترجمة جميل الضحاك، دراسات اجتماعية (٣)، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، ١٩٩٧ .

[٩١] مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦): التحكم الذاتى والسمات الابتكارية المـــصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٤٠) .

[٩٢] محمـــد الـــسيد عبد الرحمن (١٩٨٩) : دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالغش فى الامتحانات. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، السنة الرابعة، العدد (٩) .

[٩٣] مخمد بن عبد الله دبيس، السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩٨) فاعلية التدريب على الضبط الذاتى فى علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، مجلة علم النفس عدد (٤٦).

[٩٤] محمد حسن علاوى (١٩٩٨) : مدخل في علم النفس الرياضى، القاهرة، مركز الكتاب للنشر .

[٩٥] محمد صهيب مزنوق (١٩٩٦) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين رسالة ماجستير غير منشورة – كلية البنات – جامعة عين شمس .

[٩٦] محمد عباس نور الدين (٢٠٠٢): من حاجات الطفل إلى حاجتنا للطفل، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربى للطفولة والتنمية، عدد (٦) مجلد (٢) .

[٩٧]محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٦): التربية من منظور جديد، المجلة الثقافية، عدد نوفمبر، تشرين الثانى مجلة ثقافية فصلية تصدر عن الجامعة الأردنية .

[٩٨]محمد محروس الشناوي (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر .

[٩٩] محمد محروس الشناوي (١٩٩٦) : العملية الإرشادية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

[١٠٠]محمد مصطفى أبو عليا (١٩٨٩): اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل (دراسة تجريبية) رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس .

[١٠١] محمــود كامــل الـناقة.(١٩٨٦): فى التدريس الجامعي. مجلة دراسات تربوية الجزء الثانى.

[١٠٢]محى الدين أحمد حسين(١٩٨٧) التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة

[١٠٣]مـسند الإمــام أحمد (١٣٩٨) هــ دار الفكر، المكتب الإسلامى، بيروت، لبنان . ط ٢ ج ٥ .

[١٠٤]مـصطفى حجــازى (٢٠٠٠): الـصحة النفسية: منظور دينامى تكاملي للنمو فى البيت والمدرسة، بيروت، المركز الثقافي العربي .

[١٠٥]مـصطفى حجــازى (١٩٩٨): الـتخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور (ط٧) بيروت، معهد الإنماء العربى .

[١٠٦]مـصطفى حجــازى (١٩٩٩): العولمة والتنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد (٢) .

[١٠٧]مـصطفى حجازي (٢٠٠٠): نحو علم نفس اجتماعي عربي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، قطر، المجلد (١٢) العدد (٢)، يوليو٢٠٠١.

[١٠٨] مصطفى حجازي (٢٠٠١): العولمة والشباب والعلاقات الأسرية، نـدوة الأسرة والشباب وتحديات القرن الحادي والعشرين .١٩ – ٢٠/٥/٢٠٠١، المنامة، البحرين، وزارة العمل والشئون الاجتماعية

[١٠٩]مـصطفى حسين باهى، أمينة إبراهيم شلبي (١٩٩٨): الدافعية " نظريات وتطبيقات " القاهرة، مركز الكتاب للنشر .

[١١٠]مـصطفى زيور (١٩٨٦) : فى النفس بحوث مجمعة فى التحليل النفسي والطب النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية .

[١١١]ملك زغلول (٢٠٠٠): كيفية تنمية المواهب لدى الأطفال، ورشة عمل، المؤتمر القومي للموهوبين، قطاع الكتب، وزارة التربية والتعليم – مصر .

[١١٢]ممدوح عبد المنعم الكناني (١٩٩٠) : علاقة مركز التحكم (الداخلي –الداخلي) في التدعيم ببعض المتغيرات الدافعية، في بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية .

[١١٣]ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٩) : التشويه المعرفي لدى المكتئبين وغير المكتئبين، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، العدد (١١) .

[١١٤] ممدوحه مجمد سلامة (١٩٨٥) : الإرشاد النفسي منظور نمائي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

[١١٥] ممدوحه محمد سلامة (١٩٨٨) :عرض لكتاب الخروج من الاكتئاب لجارى أمرى – مجلة علم النفس – العدد الثامن –الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة .

[١١٦] ناثر سارة (١٩٩٠): التربية العربية منذ ١٩٥٠، عمان : منتدى الفكر العربى

[١١٧]نوال سيد محمد (٢٠٠٠): العزو السببي وفعالية الذات المدركة في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

[١١٨]هانم أبو الخير الشربيني (٢٠٠٤): علاقة أهداف الإنجاز بالكفاءة المدركة واتجاه وسلوك البحث عن العون لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة العدد (٤٨) .

[١١٩]هانم أبو الخير الشربينى، الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٤) علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طـــلاب الجامعـــة، العدد السادس مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس .

[١٢٠]هشام شرابى (١٩٩١): مقدمات لدراسة المجتمع العربى، بيروت، دار الطليعة .

[١٢١]ياســمين حداد (١٩٩٠): أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب، ارتـــباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العدد (١٧) .

[١٢٢]ياســمين حـــداد، نائـــل الأخرس (١٩٩٨): موقع التحكم المدرك وعلاقـــته بالعجـــز المـــتعلم لدى الأطفال، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، العدد (٢٥) .

[١٢٣]يـــزيد عيـــسى السورطى (٢٠٠٣): الدور الاغترابى للتربية فى الوطن العربى، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (٦٧)، يونيو ٢٠٠٣ .

[١٢٤]يوســـف بريك (١٩٩٨) : ما الابستمولوجيا، دمشق، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد (١٤) العدد (٤).

[126] Abramson, L .Y & Sackeim, H .A (1977) : A Broadax In Depression : Uncontrollability And Self - Blame . Psychological Bulletin , 84, Pp (838- 851)

[127] Abramson, L .Y., Metalsky, G & Alloy, L (1989): Hopelessness Depression: A Theory- Based Subtype Of Depression: Psychological Review V (96) N (3) PP (358-372)

[128] Abramson, L. Y & Seligman, M.E.P & Teasdale, Y. D (1978): Learned Helplessness In Humans, Crique And Reformulation, Journal Of Abnormal Psychology V (87) PP (49-74).

[129] Alloy, L. B(1982) : The Role Of Perception And Attributions For Response - Outcome Noncontingency In Learned Helplessness : A Commentary And Discussion , J. Of Personality , V (50) Pp (443-479)

[130] Ames, C & Archer , J (1988) : Achievement Goals In The Classroom : Students Learning Strategies And Motivation Processes , , Journal Of Educational Psychology H ,(80 (260-267)

[131] Ames, C. & Archer, J (1987): Mother's Beliefs About The Role Of Ability And Effort In School Learning Jo Of Educe. Psy V (70) Pp (409-414).

[132] Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures And Student Motivation. Journal Of Educational Psychology V (84) Pp (261-271).

[133] Anderson, c. A (1983): Motivational and performance deficits in the interpersonal settings: the effects of Attributional style journal of personality and social psychology v (45) PP (1136-1147).

[134] Androws, G, R & Debus, R.L (1978): Persistence And The Causal Perception Of Failure: Modifying Cognitive Attributions, J Of Educational Psychology V (70) N(2) PP(154-166) .

[135] Angela, T C (1993): The Attributional Style And Locus Of Control Orientation Of Fearful Flyer (D.A.I) V (54) N (4) P (2228) B.

[136] Arnold, Nicki G."Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students." www.ldonline.com/ld_indepth/self_esteem/helplessness.html

[137]Bandura , A & Wood , R (1989) : Effect Of Perceived Controllability And Performance Standards On Self – Regulation Of Comples Decision Making . Journal Of Personality And Social Psychology . 56 (5) : 805- 814

[138]Bandura. A (1977): Self-Efficacy: Towards A Uniting Theory Of Human Behavior. Psychological Review (84) Pp (191-215).

[139]Bandura, A (1998): Self-Efficacy "The Exercise Of Control" Freeman And Company, New York.

[140]Bandura, A (1999): Self-Efficacy In Changing Societies, Cambridge University Press

[141]Bandura, A. (1986): Social Foundation Of Thought And Action Englewood Cliffs: Prentice Hall.

[142]Barber. J. G. (1989). A Parametric Study Of Learned Helplessness In Humans. Quarterly Journal Of Experimental Psychology. 4!. 339—354.

[143]Baum, A., AicIlo, 1.. & Calesnick, L. (1978). Crowding and persona! control: Social density and the dcvelopment of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology. 36. 1000— loll.

[144]Baum, A., Cohen, L., & Hall, M. (1993). Control And Intrusive Memories As Possible Determinants Of Chronic Stress. Psychosomatic Medicine, 55, 274-286.

[145]Baum, A.. & Gatchel. R. 1. (1981). Cognitive determinants of reaction to uncontrollable events: Developifient of react~Ice and learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 40,1078-1089.

[146]Baumrind, D (1991) : The Influence Of Parenting Style On Adolescent Competence And Substance . J Of Early Adolescence , V(11) Pp (56- 95)

[147]Beck, A.T (1976): Cognitive Therapy And The Emotional Disorders .N.Y International University Press .

[148]Beck, A, T., Brawn, G, Steer, R., A., Eidelson, J. I & Risking, H., (1987): Differentiating Anxiety And Depression: A Test Of The Cognitive Content - Specificity Hypothesis: J Of Abnormal Psychology V(96) N(3) Pp(179-183)

[149]Berglas, s & jones , e.e (1978): drug choice as self – handicapping strategy in response to noncoatingent success . journal of personality and social psychology , 36 pp (405- 417)

[150]Blankenship, K. (2006a, July 14-19). Self-determination for students who are visually impaired. Paper presented at the Association for the Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired International Conference, Snowbird, UT.

[151]Blankenship, K. (2006b, March 10-12). Self-determination, the 9th area of the expanded core curriculum. Paper presented at the conference of the California Transcribers and Educators of the Visually Impaired, Anaheim, CA.

[152]Blumenfeld , P. (1992): Classroom Learning And Activation And Expanding Goal Theory , J Of Education Psychology , V(84) Pp(272-281)

[153]Boggiano, A .K(1998): Maladaptive Achievement Patterns : A Test Of A Diathesis – Stress Analysis Of Helplessness , J.Of Personality And Social Psychology , V (74) Pp(1681- 1695)

[154]Boggiano , A.K &Barrette , M(1985): Performance And Motivational Deficits Of Helplessness : The Role Of Motivational Orientation . Journal Of Personality And Social Psychology , V(49)

[155]Borkowski, J.G, Weyhing, R.S & Carr, M (1988): Effects Of Attributional Retraining On Strategy- Based Reading Comprehension In Learning - Disabled Students. Journal Of Educational Psychology V (8) N (1) PP(46-53)

[156]Brinn , M, A (1994): The Effect Of Rational Emotive Education On The Self - Esteem And Off - Task Behaviors Of A 12 - Year - Old Emotionally , Disturbed Behaviorally Disordered Boy . Diss . Abs . Inter , 56 , 2 , 1101 A

[157]Brophy , J (1998) : Motivation Students To Learn . New York , Massachusetts , Burr Ridge .

[158]Brown , J.D& Silberschatz, G(1989): Dependency , Self - Esteem And Depressive Attributional Style ; Journal Of Abnormal Psychology , 98 . (2) Pp (187-188)

[159]Brown, I & Inoye, D. K (1978) : Learned Helplessness . Through Modeling: The Role Of Perceived Similarity Incompetence. J Of Personality And Social Psycho V (36) N (5) Pp (900- 908)

[160]Brown, J (1988). Self-Directed Attention, Self-Esteem, And Causal Attributions For Valenced Outcomes. Personality And Social Psychology Bulletin. 14, 252—263.

[161]Butkowsky, I.S & Willows, D.M. (1980): Cognitive-Motivational Characteristics Of Children Varying In Redding Ability: E Evidence For Learned Helplessness In Readers: Journal Of Educational Psychology V (72) Pp (408-422)

[162]Cameron, j., & pierce, w. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis. Review of educational research, 64, 363-423.

[163]Cameron, j., & pierce, w. D. (2002). Rewards and intrinsic motivation: resolving the controversy. Westport, ct: bergin & garvey.

[164]Cameron, j., banko, k. M., & pierce, w. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: the myth continues. The behavior analyst, 24, 1-44.

[165] Carver, C. S (1989): Household Multifaceted Personality Constructs Be Tested & Issued Illustrated By Self-Monitoring Attributional Style And Hardiness. J. Of Perso And Social. Psycho V (56) N(4) Pp(577-585)

[166] Carver, C.S & Genellen, R, L , (1983): Depression And Components Of Self-Punitive Ness: High Standard Setting Self-Criticism & Overgeneralization: Journal Of Abnormal Psychology V(92) N(2) Pp(330-337).

[167] Chan, L.S (1996): combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers. Journal of research in reading v(19) n(2) PP(111-127)

[168] Chester, M. D (1996): Efficacy Beliefs Of Newly Hired Teachers In Urban Schools, American Education Research Journal V(33) N(1) PP(233-257)

[169] Clarizio , H., F., (1985): Cognitive Behavioral Treatment Of Childhood Depression, Psychology In The School V(22) PP(308-322)

[170] Cole , D., A & Turner, J.E (1993): Models Of Cognitive Mediation And Moderation In Child Depression: Journal Of Abnormal Psychology V(102) N(2) Pp(271-281)

[171] Cooley, E, Beaird , J & Ayres R(1994): Academic Persistence And Attributional Style In Fifth Graders Psychology In The School V(31) April(1994)

[172] Cooper ,M.L ;Shaver , R& Collins , N.L (1998) Attachment Styles , Emotion Regulation And Adjustment In Adolescents , L Of Personality And Social Psychology (74) N(3) Pp(1380- 1397)

[173] Cooper, B. G (1992): University Students With Learned Disabilities: Contributions Factor Academic Outcomes (Attribution Style, Locus Of Control Aug (1993) P (487) A

[174]Copeland. S. R., Hughes. C. Agran. M., Wehmeyer. M. L., & Fowler, S. E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. American Journal on Mental Retardation, 107, 32-45.

[175]Covington , M. V(1984): The Motive For Self – Wotth . In R Ames & C . Ames (Eds) . Research On Motivation In Education (Pp 77- 113) . Orlando , Fl Academic Press

[176]Craske, M.L (1988): Learned Helplessness, Self-Worth Motivation And Attribution Retraining For Primary School Children. J.Of Edu. Psy V(58) Pp(152-164)

[177]Cross, S. E & Markus, H .R (1994): Self- Schemas, Possible Selves, And Competent Performance, J. Of Educ. Psycho V (86) N (3) Pp (423-438).

[178]Das. J.p. Naglieri (1990). Planinig. Attention simultaneous and successive, (Pass). Cognitive processes as a model for Intelligence. Journal of Psycheducational Assessment 8.303-337.

[179]Deci , E, L & Ryan , R, M (1985) : Intrinsic Motivation And Self – Determination In Human Behavior , New York : Plenum Press

[180]Deci . E.L ; Hodges R ; Pierson , L &Tomassons , J (1992) : Autonomy And Competence As Motivational Factors In Students With Learning Disabilities . J Of Learning Disabilities. V(25)Pp(457-471)

[181]Deci, e. L., koestner, r., & ryan, r. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation، Psychological bulletin, 125, 627-668.

[182]Dembo , M.H (1991) : Applying Educational Psychology In The Classroom .Longman

[183]Demo , D .H & Parker , K .D (1987) : Academic Achievement And Self – Esteem Among Black And White College Students , Journal Of Social Psychology , V(127) Pp(345- 355)

[184]Depalma , N .M .(1994): Self – Esteem And Attitude Toward School Of Ninth – Grade Females Administered A Developmental Guidance Curriculum In Large And Small Groups . Diss. Abs . Inter , 55 , 11 , 3414 A .

[185]Diener , C ., & Dweck , C .(1980): An Analysis Of Learned Helplessness : Ii The Processing Of Success Journal Of Personality And Social Psychology V(39) Pp(940-952).

[186]Diener , C., & Dweck , C., (1978): An Analysis Of Learned Helplessness :Continuous Change Inperformance , Strategy , And Achievement Cognition Following Failure , Journal Of Personality And Social Psychology V(36) Pp(451-462).

[187]Doherty, C. P(1992): Learned Helplessness In Children: A Study Of Depression And Attributional Style, Diss. Abs. Int. V(53) N(7) Jan.(1993) P(1010).

[188]Donovan, W. L (1981): Maternal Learned Helplessness And Physiologic Response To Infant Crying: J. Of Pers. And Soc. Psy V (40) N (5) Pp (919-926).

[189]Donovan, W.L & Leavitt, L,A(1978): Early Cognitive Development And Its Relation To Maternal Physiologic And Behavioral Responsiveness Child Development V(49) Pp(1251-1254) .

[190]Dryden , W (1996) : Inquiries In Rational Emotive Behavior Therapy , Sage Publications , London , New Delhi

[191]Duda , J. L& Nicholls , , J.G(1992) : Dimensions Of Achievement Motivation In Zchoolwork And Sport , Journal Of Educational Psychology , 39 Pp(290- 299)

[192] Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. Contemporary Educational Psychology. 30, 43-

[193] Durant, J .E (1993) : Attributions For Achievement Outcomes Among Behavioral Sub-Grades Of Children With The Learning Disabilities .The .J.Of Spec. Educa. V (127) N (3) Pp (306-320).

[194] Dweck, C,S & Licht, B. (1980). Learned Helplessness And Intellectual Achievement. In J. Garber & M. Seligman (Eds.). Human Helplessness: Theory And Applications. Academic Press: New York.

[195] Dweck, C. S (1986) Motivational Process Affecting Learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.

[196] Dweck, C. S., & Repucci, N. D. (1973). Learned Helplessness And Reinforcement Responsibility In Children. Journal Of Personality And Social Psychology~ 25, 109—116.

[197] Dweck, C.S & Leggett, E.L (1988): Asocial-Cognitive Approach To Motivation And Personality: Psychological Review V (95) N (2) Pp (256-273).

[198] Dweck, C.S (1975): The Role Of Expectations And Attributions In The Alleviation Of Learned Helplessness Journal Of Personality And Social Psychology V (31) Pp (674-685).

[199] Dweck, C.S (2000):Self - Theories : Their Role In Motivation, Personality And Development , Essayes In Social Psycho , New York

[200] Eccles, J , & Wigfield, A. (1995): In The Mind Of The Actor: The Structure Of Adolescents Achievement Task Values And Expectancy-Related Beliefs, Personality And Social Psychology Bulletin V(21) Pp (215-223)

[201] Eden, D & Avirm, A (1993): Self- Efficacy Training To Speed Reemployment: Helping People To Help Themselves: Journal Of Applied Psychology V(78) N(3) PP(352-360).

[202] Eden, D & Zuk, Y (1995): Seasickness As A Self-Fulfilling Prophecy: Raising Self- Efficacy To Boost Performance At Sea Journal Of Applied Psychology V (80) N(5) PP(628-635).

[203] Edwards, M.J.,(1989): Personality Type, Explanatory Style Of Learned Helplessness Involvement, And Satisfaction With The Environment As Factors In College Adjustment. Diss. Abs. Inte V (50) (9) P(2761)A.

[204] Elliott, E.S & Dweck, C.S (1988): Goals: An Approach To Motivationand Achievement. Jour Of. Pers And Social Psy-V (54) Pp (5-12).

[205] Ellis, A (1994): Reason And Emotion In Psychotherapy "Revised And Updated: Abirch Lane Press Book, New York.

[206] Ellis, A., (1977): Rational Emotive Therapy. Research Data That Support The Clinical And Personality Hypotheses Of (R.E.T) And Other Models Of Cognitive Behavior Therapy. The Counseling Psychologist V (7) N(1) PP(3-42).

[207] Encarnacion, R., Antonio M & Rafael, M (1992): Attributions Modulate Immunization Against Learned Helplessness In Humans, Jou Of Personality And Social Psychology V (62) N (1) PP (139 - 146) .

[208] Fincham, F. D., Diener, C. I., & Hokoda, A. J. (1985). Learned Helplessness: Attribution Style, Stability And Childhood Depression. Presented At The Midwestern Psychological Association, Chicago, Illinois.

[209] Fincham, F. D., Diener, C. I., & Hokoda, A. J. (1987). Attribution Style: Implications For Childhood Depression And Causal Schemata. British Journal Of Social Psychology, 26, 1-7.

[210] Fincham, F. D., Hokoda, A. J., & Sanders, R. Jr. (1989). Learned Helplessness, Test Anxiety, And Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. Child Development. 60, 138-145.

[211] Fincham, F. D., Hokoda, A. J., Sanders, R. Jr., & Cain, K. M. (1987). Learned Helplessness And Test Anxiety In Predicting Achievement. Presented At The American Educational Research Association, Washington, D.C.

[212] Fincham, F. D., Hokoda, A. J., Sanders, R. Jr., & Cain, K. M. (1987). The Identification And Correlates Of Helpless And Mastery Achievement Orientations. Presented At The American Educational Research Association, Washington D.C.

[213] Fincham, F.D(1988): Children's Reactions To Failure : Implications For Education: European Journal Of Psychology Of Education V(3) Pp(163-168) .

[214] Ford. C. E., & Noele, I. 84. (1985). Learned Helplessness And Judgments Of Control. Journal Of Personality And Social Psychology. 49, 1330-1336.

[215] Fordyce , M.W·(1977): Development Of Program To Increase Personal Happiness . Journal Of Counseling Psychology V(24) PP(511-512).

[216] Forsterling, F. (1985): Attribution Retraining A Review Psychological Bulletin V(98) N(3) PP(495-512).

[217] Fowler,J., W. & Peterson ,P., L., (1981): Increasing Reading Persistence And Altering Attributional Style Of Learned Helplessness Children : Journal Of Educational Psychology. V(73) N(2) PP(251-260).

[218] Fry , P & Lupart , J (1987) : Cognitive Processes In Children S Learning . Spring Field . Tomas

[219] Ganz, B., C., & Ganz., M., N., (1988): Overcoming The Problem Of Learned Helplessness: College Teaching V(36) N (2) PP(82-84).

[220] Garber,J ., & Hollon, S., D., D., (1980): Universal Versus Personal Helplessness In Depression Belief In Uncontrollability In Competence : Journal Of Abnormal Psychology V(89) N(1) Pp(56-66).

[221] Gardner , H (1983) : Frames Of Mind : The Throry Of Multuple Intelligences . New York : Basic Books .

[222] Golman , H (1997) : Emotional Intelligence . New York : Batam Books .

[223] Good , T.L & Brophy , J . E (1994): Looking In Classrooms (6th Ed) . New York : Harpercollins .

[224] Gordon, A., (1985): Learned Helplessness And Community Development (A Case Study): Journal Of Community Psychology V (13) Pp (327-337).

[225] Gotlip , I, H., (1981): Self Reinforcement And Recall : Differential Deficits In Depressed And Non Depressed Psychiatric In Patients : Journal Of Abnormal Psychology V(90) N(3) PP(521-530)

[226] Gottfried , A. E (1990): Acedemic Intrinsic Motivation In Young Elementary School Childreb , Journal Of Educational Psychology , 82 , 525- 538 .

[227] Graham, S. (1991): A Review Of Attribution Theory In Achievement Contexts. Educational Psychology Review V(3) Pp(3-39)

[228] Greenberg , N.S & Beck , A (1989): Depression Versus Anxiety: A Test Of The Content Specificity Hypothesis . J , Of . Sbnormal Psychology , 98 , 1 , 9-13

[229] Greer, J.G & Wethered C.E (1987): Learned Helplessness And The Elementary Students Implications For Counselors Elementary School Guidance And Counseling V(22) N(2) Pp(157-164)

[230] Grimes, . L (1981): Learned Helplessness And Attribution Theory: Redefining Children's Learning Problems, Learning Disability Quarterly, V (4) N(1) Pp (91-100).

[231] Grolnick , W.S (1990) : Targeting Children S Motivational Resources In Early Childhood Education . Educational Policy V4) Pp(267-282)

[232] Grolnick , W.S ;Ryan , R.M &Deci , E.L (1991: The Inner Resources For School Achievement : Motivational Mediators Of Children S Perceptions Of Their Parents . J Of Educational Psychology V(83) Pp(508-517)

[233] Hardré, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. Journal of Educational Psychology, 95, 347-356.

[234] Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (2006). Rural high school teachers' motivational perceptions and practices. Manuscript submitted for publication

[235] Head, D (1992): Learned Helplessness In Children With Visual Handcars: A Pilot Study Of Expectations, Persistence And Attributions Special Education Programs, Washington, D. C.

[236] Heckhausen, J. & Schulz. R (1993): Optimization By Selection And Compensation: Balancing Primary And Secondary Control In Life-Span Development International Journal Of Behavioral Development V(287-303).

[237] Henley , m (1996): teaching self – control to young children . reaching today s youth : the community circle of caring journal v(1) n (1) pp(13-16)

[238] Henley , m (1997) : teaching students to overcome frustration . reaching today s youth : the community circle of caring journal . 1 , (2) ; 23- 26

[239] Henson, K, T, Eller, B.F (1999): Educational Psychology For Effective Teaching Wads Worth Publishing Company U.S.A. .

[240] Hiroto, D,S, & Seligman, M., E., P.. (1975): Generality Of Learned Helplessness In Man: Journal Of Personality And Social Psychology. V (31) N (2) Pp (311-327).

[241] Hiroto, D. S. (1974). Locus Of Control And Learned Helplessness. Journal Of Experimental Psychology, 102, 187-193.

[242] Hokoda, A & Fincham, F.D (1995): Origins Of Children's Helpless And Mastery Achievement Patterns In The Family, Journal Of Educational Psychology ,87 (3) Pp (375-385).

[243] Hokoda, A. & Newton, T. (1996). Parents' Influence On Their Gifted Children's Helpless And Mastery Achievement Patterns, Unpublished Manuscript.

[244] Hokoda, A. (1993). Parents' Influence On Children's Social Cognitions And Behaviors With Peers, Unpublished Manuscript, Supervised By Dr. Steve Asher.

[245] Hokoda, A. (1999). Children Who Witness Domestic Violence. Presented At Domestic Violence 2000 Update: New Trends For Custody Evaluators And Clinicians, Relationship Violence Training Institute. San Diego.

[246] Hokoda, A. (2000). Children Exposed To Domestic Violence: An Overview Of Problems And Treatment Programs. Presented At The YWCA Domestic Violence Institute. San Diego, California.

[247] Hokoda, A. J., & Fincham, F. D. (1987). A Longitudinal Study Of Social Learned Helplessness: Relationships Among Social-Cognitive Processes, Social Behaviors, Affect, And Sociometric Status In Children, Unpublished Manuscript.

[248] Hokoda, A. J., Fincham, F. D., & Diener, C. I. (1989). The Effects Of Social Comparison Information On Learned Helpless And Mastery Oriented Children In

Achievement Settings. European Journal Of Social Psychology, 19, 527-542.

[249] Hokoda, A. J., Sanders, R. Jr., & Fincham, F. D. (1987). Comparing Mother's Achievement-Related Beliefs To Their Child's Achievement Patterns In Academic Settings. Presented At The Midwestern Psychological Association, Chicago, Illinois.

[250] Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins Of Children's Helpless And Mastery Achievement Patterns In The Family. Journal Of Educational Psychology, 87, 375-385.

[251] Hoy, C (1986): Preventing Learned Helplessness: Academic Therapy V(22) N(1) Pp(11-18).

[252] Hyman , G, D & Dweck , C.S & Cain , K (1992) : Young Children 'S Vulnerability To Self - Blame And Helplessness , Child Development V (63) Pp(401-415)

[253] Jackson L. A & Lorance .D: T (1979): Is "Refinement" Of Attribution Theory Necessary To Accommodate The Learned Helplessness Reformulation? A Critique Of The Reformulation Of Abramson Seligman And Teasdale Journal Of Abnormal Psychology V(88) N(6) Pp(681-682) .

[254] Jim, M. (1999). Building a facet-Based, diagnoostic assessment system for improving science and mathematics learning classrooms. (abstract, Retrieved Dec 11, 2002).

[255] Johnson, D.S (1981): Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship Of School Failure To Achievement Behavior, Attributions And Self-Concept, Journal Of Educational Psychology V (73) N (2) Pp (174-180).

[256] Jones, S. L., Nation, J. Ft., & Massad, P. (1977). Immunization Against Learned Helplessness In Man. Journal Of Abnormal Psychology, 86, 75—83.

[257] Kamins , M &Dweck , C.S (2000) : Person Vs Process Praise And Criticism : Implication For Contingent Self – Worth And Coping . Developmental Psychology , (5) 87 Pp(45-59)

[258] Kanfer ; f .h & Goldstein , a .p (1984) : helping people change : text book of methods , inc : programming press teaching ,

[259] Kaplan, L.S & Geoffroy, K.E(1993): Copout Or Burnout ? Counseling Strategies To Reduce Stress In Gifted Students. The School Counselor, March, V(40) Pp(247-252).

[260] Kaplan, R. M. (1984). The Connection Between Clinical Health Promotion And Health Status. American Psychologist, 39, 755-765.

[261] Kaplan,L.S(1995): Self-Esteem Is Not Our National Wonder Drug, The School Counselor May , 42 : PP(341-345).

[262] Klein ,D& Seligman ,M.E.P (1976) : Reversal Of Deficits In Learned Helplessness And Depression : J Of Abnormal Psycho V(85) N(1) Pp(11-26)

[263] Klinger, E. (1975). Consequences Of Commitment To And Disengagement From Incentives. Psychological Review,'82, 1-25.

[264] Kobasa , S .C (1979) : Stress Ful Life Events Personality And Health : A Inquiry Into Hardiness: J Of Personality And Social Psycho V (42) N (1) Pp (168- 177)

[265] Kobasa , S .C (1982) : Commitment And Coping In Stress Resistance Among Lawyers : J Of Personality And Social Psycho V (43) N (4) Pp (707-717)

[266] Kofta , M . & Sedek , G (1989): Repeated Failure : A Source Of Helplessness Or Factor Irrelevant To Its Emergence : Journal Of Experimental Psychology :General 118, 3-12 .

[267] Krantz, D. S. (1980). Cognitive Processes And Recovery From Heart Attack: A Review And Theoretical Analysis. Journal Of Human Stress, 6. 27-38.

[268] Kuhl .J (1985) : Volitional Mediators Of Cognition - Behavior Consistency : Self - Regulatory Processes And Action Versus State Orientation . In J . Kuhl & J . Beckman (Eds) . Action Control : From Cognition To Behavior (Pp. 101-128) New York : Springer - Yerla

[269] Kuhl, T., (1981): Motivational As Functional Helplessness, The Moderating Effect On State Versus Action Orientation , Journal Of Personality And Social Psychology V(40) N(2) Pp(155-170)

[270] Kurtz , B.F &Borkowski , J .G (1984) : Children S Metacognition Exploring Relations Among Knowledge Process And Motivational Variables , Journal Of Expermeental Child Psychology , 37, 335-354

[271] Kutsick, K & Jackson, A.L (1988): Enhancing Self-Efficacy In Minority Youth: A Group Technique: Psychology In The Schools V (25) April Pp (183-186).

[272] Lamarine , R (1990): Teaching Children To Think Rationally , Journal Of Instructional Psychology , 17, 2 , 75-80 .

[273] Larry, B. (1992): Attribution Styles Of High School Students And High School Dropouts: Diss. Abs. Inter. V (53) N (1) PP (43) A.

[274] Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory And Research: Past, Present, And Future. Psychosomatic Medicine, 55, 234-247.

[275] Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, And Coping. New York: Springer. A. Chapter 1: The Stress Concept In The Life Sciences, Pp. 1-21.

[276] Lepper , M, R & Hodell , N (1989): Intrinsiv Motivation In The Classroom . In C Ames & R , Ames (Eds) Research On Motivation In Education : Vol . 3 Goals And Cognition : San Diego : Academic Press .

[277] Licht, B.G & Dweck, C.S (1984): Determinants Of Academic Achievement: The Interaction Of Children's Achievement .Orientations With Skill Area Developmental Psychology V(20) PP(628-636).

[278] Liu, T,.J & Steele, C.M (1986): Attributional Analysis As Self-Affirmation: Jo. Of Pers. And Soc. Psy. . V(51) N(3) Pp(531-540).

[279] Losier G,F & Vallerond, R ,J (1997): The Temporal Relationship Between Perceived Competence And Self-Determined Motivation, The Journal Of Social Psychology V(134) N(6) Pp(793-801).

[280] Lucow , J . P & Crow , E . K &Kohn ,J .P (1985) : Learned Healplessness : Perceived Effects Of Ability And Effect On Academic Performance Among (EH) And (LD/EH) Children : J Of Learning Disabilities V(18) N (8) Pp(470-474)

[281] Maccoby , E (1980): Social Development .New York : Harcouet Brace Jovanovich Publishers

[282] Maddux , J.E ; Stanly , M.A & Manning , M.M (1987): Self –Efficacy Theory And Research : Applications In Clinical And A Social Cognitive Theory , Englewood Cliffs , Nj : Rentice Hall

[283] Maddux ,J.E& Meier .L.J (1995): Self- Efficacy And Depressions In : Maddux, J.E (Ed) Self- Efficacy Aadaptation And Adjustment . Plenum Press

[284] Makus ,H (1977) : : Self - Schemata And Processing Information About The Self . J Of Personality And Social Psycho . V(35) Pp(63-78)

[285] Mantzicopoulos, P (1990): Coping With School Failure: Characteristics Of Employing Successful And Unsuccessful Coping Strategies: Psychology In The School V(27) Pp(138-143).

[286] Mantzicopoulos, P(1997):How Do Children Cope With School Failure? A Study Of Social Emotional Factors Related To Children's Coping Strategies Psychology In The School V(3e4) N(4) Pp(229-237).

[287] Marks, S. B(1998): Under Standing And Preventing Learned - Helplessness In Children Who Are Congenitally Deaf-Blind Journal Of Visual Impairment & Blandness V(92) N(3) Pp(200-211).

[288] Markus, H.& Nurius, P(1986): Possible Selves: American Psychologist V(41) Pp(954-969).

[289] Marsh, H,W (1991): Failure Of High Ability High School To Deliver Academic Benefits Commensurate With Their Students Ability Levels. American Educational Research Journal V(28) Pp(445-480).

[290] Mazur , J . E (1998): Learning And Behavior (4) Edition, Preentice Hall, New Jersey , U . S. A

[291] Mcadoo, J.L (1997) : The Roles Of American Fathers In The Socialization Of Their Children . In Mcadoo , H.P (Ed) , Black Families (3 Rd Ed Pp(183- 197) . Newbury Park .

[292] Meece , J. Blumenfeld , P . & Hoyle , R (1988): Students Gool Orientation And Cognitive Engagement In Classroom Activities , Journal Of Educational Psychology V(80) Pp(514-523).

[293] Mensch, B. S., Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. Educational Psychology Review, 16(1), 9-33

[294] Metalsky, G.I, Joiner, T.E, Tammy ,J,S & Abramson, L.Y (1993): Depressive Reactions, To Failure In Naturalistic Setting: A Test Of The Hopelessness And Self-Esteem Theories Of Depression , J O. Abno. Psy. V(102) N(1) Pp(101-109).

[295] Middleton, M.J & Midgley, C (1997): Avoiding The Demonstration Of Lack Of Ability: An Underexplored Aspect Of Goal Theory. J .Of Educational Psychology V(89) N(4) Pp(710-718).

[296] Midgly, C & Arunkumar, R & Urdan,T.C (1996): "If I Don't Do Well Tomorrow , There's A Reason" Predictors Of Adolescents Use Of Academic Self-Handicapping Strategies Jou. Of . Ed. Psy. V(88) N(3) Pp(423-434).

[297] Mikulincer, M, Kedem, P & Zilcha- Segal, H(1989): Learned Helplessness Reactance On Cue Utilization Journal Of Research In Personality V(23) Pp(235-247)

[298] Mikulincer, M. (1988): A Case Study Of Three Theories Of Learned Helplessness: The Role Of Test Importance. Motivation And Emotion, 12,371-384.

[299] Mikulincer, M. (1988): Freedom Of Choice, Control , And Learned Helplessness . Journal Of Clinical And Social Psychology, 7,203-213.

[300] Mikulincer, M. (1988): The Relation Between Stable\Unstable Attribution And Learned. British Journal Of Social Psychology, 27,221-

[301] Mikulincer, M. (1989) Cognitive Interference And Learned Helplessness: The Effects Of Off-Task Cognitions On Performance Following Unsolvable Problems .Journal Of Personality And Social Psychology , 57,129-135.

[302] Mikulincer, M. (1989): Coping And Learned Helplessness: Effects Of Coping Strategies On Performance Following Unsolve Problems European Journal Of Personality, 3,181-194.

[303] Mikulincer, M. (1989b). Causal Attribution, Coping Strategies, And Learned Helplessness. Cognitive Jtlserapy And Research. 13. 565—582.

[304]Mikulincer, M. (1989d). Learned Helplessness And Egotism: Effects Of Internal/External Attribution On Performance Following Unsolvable Problems. British Journal Of Social Psychology, 28, 17—29.

[305]Mikulincer, M., & Ben-Artzi, E. (1990). Lay Theories Of Emotion. Unpublished Manuscript, Bar-Dan University.

[306]Mikulincer, M.. & Caspy, T. (L986). The Conceptualization Of Helplessness: I. A Phenomenological Structural Analysis. Motivation And Emotion. 10. 263—278.

[307]Mikulincer. M. (1990). Joint Influence Of Prior Beliefs 'And Current Situational Information On Stable And Unstable Attributions. Journal Of Social Psychology. 130, 739—753.

[308]Milkulincer, M (1994): Human Learned Helplessness: A Coping Perception Pb Plenum Press: New York .

[309]Miller, I. W. & Norman, W. H. (1979). Learned Helplessness In Humans: A Review And Attribution Theory Model. Psychological Bulletin, 86, 93—118.

[310]Miller, I.W & Norman, W.H(1981): Effects Of Attributions For Success On The Alleviation Of Learned Helplessness And Depression. Journal Of Abnormal Psychology V(90) N(3) Pp(113-124).

[311]Miller, I.W & Seligman ,M.E.P (1975) : Depression And Learned Helplessness In Man : J Of Abnormal Psycho V (84) N(3) Pp(228-238) .

[312]Miller, W.,M. (2001). Using test lets to identify cognitive domains measured by a Kindergarten diagnostiv assessment. ERIC Document Reproduction Service, (Abstract), ED456129.

[313]Moneta, G & Csikszentmihali, M (1996): The Effect Of Perceived Challenges And Skills On The Quality Of Subjective Experience, Jo. Of . Personality V(64) N(2) Pp(275-290).

[314] Mongrain , M (1998) : Parental Representations And Support – Seeking Behaviors To Dependency And Self – Criticism , Journal Of Personality , V(66) Pp(151- 172)

[315] Mueller , C.M & & Dweck ,C,S (1998) : Intelligence : Malleability Motivation And Performance , Journal Of Personality And Social Psychology , 75 , Pp(33-52)

[316] Myers , d .g & diener , e . d (1995): who is happy ? psychological science v(6) : pp(10-19)

[317] Myers, D.G (1988) : Social Psychology The Magrow-Hill Companies New York, San Francisco

[318] Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000a). Students state motivation and instructors' use of verbally aggressive messages. Psychological Reports, 87, 291-294.

[319] Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000b). The relationship between perceived instructor communicator style, argumentativeness, and verbal aggressiveness. Communication Research Reports, 17, 1-12

[320] Nathawat, S.S, Singh, R & Singh,B(1997): The Effects Of Need For Achievement On Attributional Style The Journal Of Social Psychology V(137) N(1) Pp(55-62).

[321] Nation, J.R & Massad, P(1978): Persistence Training: A Partial Reinforcement Procedure For Reversing Learned Helplessness And Depression. Jo. Of Experimental Psychology: General V(107) N(4) PP(436-451).

[322] Newman , R (1990) : Children S Help – Seeking In The Classroom : The Role Of Motivational Factors And Attitudes , Journal Of Educational Psychology, 82 (71- 80)

[323] Niaz , M . (1989) : The relation between M – demand algorithms and problem solving a Neo – piagetion analysis . journal of Chemical Education , 6 , (5) , 422 – 424 .

[324]Nichols, J.D & Steffy, B.E(1999): An Evaluation Of Success In An Alternative Learning Programme: Motivational Impact Versus Completion Rate, Educational Review V(51) N(3) Pp(207-219).

[325]Nichols, J.D & Utesch, W(1998): An Alternative Learning Program: Effects On Student Motivation And Self-Esteem : The Journal Of Educational Research V(91) N(5) Pp(272-278).

[326]Nolen , S.B (1988) : Reasons For Studying : Motivational Orientations And Study Strategies . Cognition And Instruction , 5 (269- 287)

[327]Nolen-Hoeksema, S (1990) : Sex Differences In Depression Stanford : Stanford University Press.

[328]Nolen-Hoeksema, S., Girgus. S & Seligman , M. E.,P., (2005): Learned Helplessness In Children : A Longitudinal Study Of Depression. Achievement And Explanatory Style :Journal Of Personality And Social Psychology ,51 (4) Pp (435-442).

[329]Nottingham , e(2000) : coping with stress : athinking strait approach stress management . published by university com lincolon , ne.

[330]O'Donohue ,W (1998) : Learning And Behavior Therapy , Allyn & Bacon , London , Toronto

[331]Olinger, L.J.Kuiper, N.A &Shaw, B.F .(1987): Dysfunctional Attitudes And Stress Full Life Events : An Interactive Model Of Depression, Cognitive Therapy And Research V(11) N(1) Pp(25-40).

[332]Orbach ,I,& Hados ,2 (1982) : The Elimination of learned Helplessness deficits as a function of induced self –esteem ,journal of research in personality (16) no (4) PP (511-523)

[333]Ormrod, J ,.E , (1998) : Educational Psychology , Developing Learners , Second Edition , Upper Saddl River , New Jersey Columbus Obio .

[334] Pajares, F (1996): Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings Review Of Educational Research V(66) N(4) Pp(543-578).

[335] Pendell , D & Tollefson ,N & Fine M(1980) : Interaction Of Locus Of Control Orientation And The Performance Of Learning Disabled Adolescents . J . Of Learning Disabilities N (2) PP(32-35)

[336] Perry, R.P (1999): Teaching For Success: Assisting Helpless Students In Their Academic Development: Education Canada V (39) N(1) PP(16-19).

[337] Peterson, C., & Maier, S., F., & Seligman, M., E., P., (1993): Learned Helplessness A Theory For The Age Of Personal Control. NEW York. Oxford University Presses.

[338] Peterson, C., & Maier, S., F., & Seligman, M., E., P., (1995): Learned Helplessness A Theory For The Age Of Personal Control. New York. Oxford University Presses.

[339] Peterson, C., & Villanova, P., (1988): An Expended Attributional Style Questiannaire: Journal Of Abnormal Psychology V(97) N(1) PP(87-89).

[340] Peterson, C., (1979): Uncontrollability And Self Blame In Depression Investigation Questionnaire: Journal Of Abnormal Psychology V(97) N(1) Pp(87-89).

[341] Peterson, C., Semmel, A.. Vanbaeyer.C., Abramson L.Y., Metalsky, G., & Seligman M.I, E., P., (1982): The Attributional Style Questionnaire Cognitive Therapy And Research V(6) N(3) Pp(187-299).

[342] Phillips , D.A (1984) : The Illusion Of Incompetence Among Academically Competent Children , Child Development , 55 , Pp(2000- 2016)

[343] Phillips , D.A (1987): Socialization Of Perceived Academic Competence Among Highly Competent Children, Child Development , 58 , Pp)1308- 1320)

[344] Phillips, D. a., Ruth, T. E., & Wagner, L. M. (1993). Psychology And Survival. Lancet, 342, 1142-1145.

[345] Phillips, J. M. & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. Journal of Applied Psychology, 82(5), 792-802.

[346] Pillow , D.R ; West , S.G &Reich ,J.W(1991): Attributional Style In Relation To Self –Esteem And Depression : Mediational And Interactive Models , Journal Of Research In Personality , 15 (3) Pp(57- 69)

[347] Pintrich , P & Degroot , E (1990) : Motivational And – Regulated Learning Components' Of Classroom Academic Performance Journal Of Educational Psychology (82) N (1) (33- 40)

[348] Pittman, T.S & Pittman, N.L (1980): Deprivation Of Control And The Attribution Process: J. Of Pers. And Soc. Psy. V (39) Pp(377-389).

[349] Priddy, J .M (1982): Overcoming Learned Helplessness In Elderly Clients: Skills Training For Service Providers, Educational Gerontology V (8) N (5) Pp (7 - 18) Sep - Oct , 1982 .

[350] Qian , G(1994): Overcoming Naïve The Recourse In Secondary School Students, Learned Science Concepts From Text: The Role Of Immature Epistemological Beliefs And Learned Helplessness : Dis. Abs. Inter V(54) N(10) P(3708) A April

[351] Rehm , L. B(1977): A. Self-Control Models Of Depression Behavior Therapy V(8) Pp(787-804)

[352] Rosenbaum, A.J (1987): Coping Strategies, Self-Perceptions, Hopelessness, And Perceived Family Environments In Depressed And Suicidal Children, Journal Of Consulting And Clinical Psychology V(55) N(3) Pp(361-366).

[353] Roth ,S . (1980): A Revised Model Of Learned Helplessness In Humans. Journal Of Personality V(48) Pp(103-133)

[354] Roth ,S& Kubal , L ,L (1975) : Effects Of Noncontingent Reinforcement On Tasks Of Differing Importance : Facilitation And Learned Helplessness , J Of Pers And Social Psycho V(32) Pp (680-691)

[355] Rothbaum F., Weisy, J., R., & Snyder S.S (1982): Changing The World And Changing The Self: A Two Process Model Of Perceived Control: Journal Of Personality And Social Psychology V(42) Pp(5-37) .

[356] Roueche, J .E & Mink, O .G (1982): Overcoming Learned Helplessness In Community College Students, Jou Of Developmental & Remedial Education: V (5) N(3) Pp (2-5) Spr 1982 .

[357] Ruth, W .J (1994): Goal Setting, Responsibility Training, And Fixed Ratio Reinforcement: Ten-Month Application To Students With Emotional Disturbance In Public School Setting. Psychology In The School V(31) April Pp(146-155).

[358] Ryan , A & Hicks,L (Social Goals , Academic Goals And Avoiding Seeking Help In The Classroom , Journal Of Early Adolescence , 17 (152- 181)

[359] Ryan , R. & Golnick , w .(1986): origins and pawns in the classroom : self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions . journal of personality and Soc. Psycho. V (50) PP (350-358)

[360] Ryan, A.M & pintrich, P.R (1997): "should I ask for help ? " the role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class, Jo of educational psychology v(89) n(2) pp(329-341)

[361] Saffici, c(1996): the relationship of hardiness efficacy and locus of control to the work motivation of students teachers diss. Abs. Inter v(57) n(8) p(3463)A.

[362] Saks, A.M (1995) longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment, j.of applied psychology v(80) n(2) pp(211-225).

[363] Schmitz, B, & Skinner, E (1993): Perceived Control, Effort And Academic Performance: Interindividual Intraindividual And Multivariate Time- Series Analyses: Journal Of Personality And Social Psychology V (64) N(6) Pp(1010-1028) .

[364] Schneewind , K . A (1999) : Impact Of Family Processes On Control Beliefs , In (A, Bandura , 1999 : Self – Efficacy In Changing Socities) Cambridge University

[365] Schrow G & Aplin, B(1998): Teacher Preferences For Mastery- Oriented Students, V(91) N(4) Pp(215-220).

[366] Schulz, R., & Decker, S. (1985). Long-Term Adustment To Physical Disability: The Role Of Social Support, Perceived Control And Self-Blame. Journal Of Personality And Social Psychology, 48, 1162-1172.

[367] Schunk ,D.H (1996): Goal And Self -Evaluative Influences During Children S Cognitive Skill Learning , American Educational Rescarch V(33) Pp(359-382)

[368] Schunk ,D.H & Rice ,J.M (1993):Strategy Fading And Progress Feedback: Effects On Self - Efficacy And Comprehension Among Students Receiving Remedial Services , Jou Of Special Education V (27) Pp (257-267)

[369] Schunk, D .H (1981): Modeling And Attritional Feedback Effects On Children's Achievement A Self-Efficacy Analysis. Journal Of Educational Psychology , V(74) PP(93-105)

[370] Schunk, D. (1985). Self-Efficacy And School Learning. Psychology In The Schools. 22, 208—223.

[371] Schunk, D., H., (1982): Effects Of Effort Attributional Feedback On Children's Perceived Self-Efficacy And Achievement: Journal Of Educational Psychology V (74) N (6) PP (548-556).

[372] Schunk, D., H., (1983): Ability Versus Efforts Attributional (Feedback Differential Effection Self-Efficacy And Achievement Journal Of Educational Psychology V (75) N (6) PP (848-856).

[373] Schunk, D.,H (1984): Sequential Attributional Feedback And Children's Achievement Behaviors , Jour Of Educational Psychology V (76) PP(1159-1169)

[374] Schunk, D.H (1987): Peer Models And Children S Behavioral Change.. Review Pf Educational Research V (57) , Pp (149 - 174)

[375] Seligman & 1. Garber (1980.), Human Helplessness: Theory And Application. New York: Academic Press.

[376] Seligman , M.E P; Peterson , C ; Kaslow , N ;Tanenbaum , R ;Alloy , L.B &Abramson , L,Y (1984) : Attributional Style And Depressive Symptoms Among Children . J Of Abnormal Psychology , V(93) , Pp(235-238)

[377] Seligman , M.E.P & Csikszentmiholy , M (2000): Positive Psychology : An Introduction : American Psychologist , 55 (1) Pp (5-14)

[378] Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure To Escape Traumatic Shock. Journal Of Experimental Psychology. 74, 1—9.

[379] Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Solomon, R. L. (1971). Unpredictable And Uncontrollable Aversive Events. In F. R. Bnzsh (Ed.), Aversive Conditioning And Learning. New York: Academic Press.

[380] Seligman, M. E. P., Maier. S. F., & Geer. 1. (1968). The Alleviation Of Learned Helplessness In The Dog.

[381] Seligman, M., E., P, (1975): Helplessness: On Depression Developments. And Death. San Francisco: Freeman.

[382] Seligman, M., E., P, (2000): Helplessness: On Depression Developments, And Death. San Francisco: Freeman.

[383] Seligman, M.E.P & Schulman , P (1986) : Explanatory Style As Predictor Of Productivity And Quitting Among Life Insurance Agents , J Of Person And Social Psycho V(50) Pp(832-838)

[384] Seligman, M.E.P (1998): Learned Optimism, Pocket Books New York, Ny

[385] Seligman. M. E. P., Nolen-Hoekaema, S., Thornton. N., & Thornton, K. M. (1990). Explanatory Style As A Mechanism Of Disappointing Athletic Performance. Psychological Science, 1, 143—146.

[386] Skaalvik , E.M (1997) : Self - Enhancing And Self - Defeating Ego Orientations : Relations With Task And Avoidance Orientation Achievement , Self - Perceptions And Anxiety . J Of Education Psychology , V (89) Pp (71- 81) .

[387] Skinner, E.A (1986): The Origins Of Young Children's Perceived Control: Mother Contingent And Sensitive Behavioral Development V (9) Pp (359-382).

[388] Smith, T.W(1988): Cognitive Distortion In Rhevmatoid Arthritts : Relation To Depression And Disability: Journal Of Consulting And Clinical Psychology V(56) N(3) PP(412-416).

[389] Snyder,C,R,& Higgins, R., L.,(1988): Excuses Their Effective Role In The Negation Of Reality Psychology Bulletin. V(104) N(1) PP(23-35).

[390] Snyder,M.,L.,& Frankel, A.,(1989): Egotism Versus Learned Helplessness As An Explanation For The

Unsolvable Problem Effect : Comment On Kofta And Sedek(1989): Journal Of Experimental Psychology (General) V(118) N(4) PP(409-412).

[391] Soraci, S.A(1986): Differential Attention Functioning In Learned - Helpless And Mastery- Oriented Children Paper Presented At The Annual Convention Of The American Psychological Association (94th Washington .D. C, Aug 22-26, 1986).

[392] Sowe, C.J(1992): Understanding Clients Perceptions Of Stress Journal Of Counseling And Development V(71) N(2) PP(179-183).

[393] Steele-Johnson, D., Beauregard, R. S., Hoover, P. B., & Schmidt, A. M. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. Journal of Applied Psychology, 85(5), 724-738.

[394] Stenberg , J (1999): Cognitive Psychology , New York , Harcoyrt Brace College Publishers

[395] Stipek , D.J (1993): Motivation To Learn From Tyeory To Practice (2nd Ed)) Needham Heights , Ma : Allyn & Bacon .

[396] Stipek, D & Gralinsk, H (1996) : Children's Theories Of Intelligence And School Performance Journal Of Educational Psychology V (88) PP(397- 407)

[397] Stipek, D & Kowalski, P. (1989): Learned Helplessness In Task - Orienting Versus Performance -Orienting Testing Conditions Journal Of Educational Psychology ,81: 384-391

[398] Stipek, D (1998): Motivation To Learn, Library Of Congress Catalog Card, U. S. A

[399] Stipek,D.J.,&Kowalski,P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performanceorienting testing conditions. Journal of Educational Psychology, 81, 384-391

[400]Swanson , h.l(1996): classification and dynamic assessment of children with learning disabilities . focus on exceptional children 28 (9) (pp 10-20)

[401]Swanson ,h.l.&alexnder ,j.e(1997) : cognitive process as predictors of word recognition and reading comprehension in learning disabled and skilled readers : revisiting the specificity hypothesis " : journal of learning disabilities . 89(1) pp(124-158)

[402]Sweeney, S., P.,& Anderson , K., & Bailey , S(1986): Attributional Style In Depression : A Meta- Analysis : Journal Of Personality And Social Psychology V(50) Pp(974-991

[403]Tennen, H., (1982): A Review Of Cognitive Mediators In Learned Helplessness: Journal Of Personality V (50) PP (226-241).

[404]Tessler ,R.C & Schwartz , S.H (1992) : help- seeking , self- esteem and achievement motivation : an attributional analysis . Journal of personality and social psychology , 21 (318- 326)

[405]Thompson, T (1993): Characteristics Of Self- Worth Protection In Achievement Behavior: British J. Of EDU. Psy. , V(63) PP(469-488).

[406]Thompson, T, Davidson, J. A &Barber, J.G (1995): Self-Worth Protection In Achievement Motivation: Performance Effects And Attributional Behavior, J. Of Educational Psychology V(87) N(4) PP(598-610).

[407]Thornton, J. W., & Jacobson, P. D. (1972). The Facilitating Effects Of Prior Inescapable Unavoidable Stress On Intellectual Performance. Psychonomic Science, 26, 185—187.

[408]Thornton, J. W., & Powell, G. D. (1974). Immunization To And Alleviation Of Learned Helplessness In Man. American Journal Of Psychology. 87, 351—367.

[409] Torgesen ,j.k(1989): cognitive and behavioral characteristics of children with learning disabilities : concluding comments " journal of learning disabilities . 22 (3) pp(166-168)

[410] voyce, j .a(1996): an investigation of the relationship among attributional predictory of coping with real life events by chemically dependent in patients , diss . Abs . Inter v (57) n(8) p(3407) a,1997

[411] Webb, W (1993): Cognitive Behavior Therapy With Children Of Alcoholics, The School Counselor, V(40) PP(120-127).

[412] Weiner, B (1986): An Attributional Theory Of Motivation And Emotion- New York -Berlin Heidlberg. London.

[413] Weiner, B (1992): Human Motivation: Metaphors, Theories And Research. U.S.A. Library Of Congress Cataloging- In Publication Data

[414] Weiner, B(1994): Integrating Social And Persons The Orgies Of Achievement Striving .Review Of Educational Research V(64) Pp(557-575)

[415] Werner , D.H(1979): Cognitive Theory , In Franci , Turner , Social Work Treatment , New York , The Free Press , 2 Nd Ed

[416] Werth, J.L., Jr., Gordon, J.R., & Johnson, R.R., Jr. (2002). Psychosocial issues near the end of life. Aging & Mental Health, 6, 402-412.

[417] Whisman, M .A (1995): Mediators And Moderators Of Change In Cognitive Therapy Of Depression, Psychological V(11) N(2) Pp.(248-265).

[418] Williams, A.L. (2006). Perspectives on spirituality at the end of life: A meta-summary. Palliative & Supportive Care, 4, 407-417.

[419] Williams, M.V & Barbar, W. H(1992): The Relationship Of Control And Learned Helplessness In Special Education Students , J. Of Special Education V(16) N(1) Pp(1-12) .

[420] Wilson . K (1992): Levels Of Learned Helplessness In Abused Woman , Woman &Therapy ,V(13) (4) Pp (53-67)

[421] Wilson, T.D., & Linville, P.W .(1985) : Improving The Performance Of College Freshmen With Attributional Techniques. Journal Of Personality And Social Psychology, 49, 287-293.

[422] Winefield, A,H, & Fay, P,M, (1982): Effects Of An Institutional Environment - On Responses To Uncontrollable Outcome, Motivation And Emotion V(6) Pp(103-112).

[423] Witkowski, T(1997): Performance Level In Situation Of Helplessness Threat And Group Affiliation: Egotistic Mechanisms In Helplessness Deficits:The Journal Of Social Psy V(13) N(2) PP(229-234)

[424] Woolfolk, A.E(1998): Educational Psychology (U.S.A.) Library Of Congress Cataloging - In - Publication Data .

[425] Wortman., C .B & Dintzer , L (1978) : Is A Attribution Analysis Of The Learned Helplessness (Abramson , Seligman , Teasdale) Reformulation , J Of Abnormal Psycho V (87) N (1) Pp (75- 90)

[426] Yu, S. L., & Wolters, C. A. (2002). Issues in the assessment of motivation in students from ethnic minority populations. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement, Vol. 12: New directions in measures and methods (pp. 349-380). Oxford, England: Elsevier Science.

[427] Zastrow , c (1982) : the practice of social work , new york , dorey press 2 nd ed Werner , h.d (1979): cognitive theory , in franci , turner , social work treatment , new york , the free press , 2nd ed .

[428] Zimmerman , B. J (1995) : Self - Efficacy And Educational Development . In A , Bandura (Ed) , Self – Efficacy In Changing Societies (Pp202- 231) .New York : Cambridge University Press..

[429] Zukerman,M (1999):Vulnerability To Psychopathology : A Biosocial Model . Washi

[430] Zuroff, D, C., (1980): Learned Helplessness In Humans: An Analysis Of Learned Process And The Role Of Individual And Situational Differences: Journal Of Personality And Social Psychology. V(39) N(1) PP(136-146) .





٣٨ -٤٠ش سوتير - الأزاريطة - الأسكندرية
تليفاكس : ٤٨٦٨٠٩٩ - ٤٨٦٣٦٢٩-٤٨٥١١٤٣
E-mail:darelgamaaelgedida@hotmail.com